الجزء الأول

مقولات وتشوهات

نظرة عامة

يبين موضوع الجزء الأول من الكتاب: أن العلاقة بين التدريس والبحث تتعرض للتشويه بسبب مجموعتين من القوى، يمكن أن نسمي الأولى نظم المعتقدات، والثانية النظم المجتمعية. ويوجه مارك هيوز في الفصل الافتتاحي أنظارنا إلى مجموعة القوى الأولى، أي نظم المعتقدات، فيقول: إن العلاقة بين التدريس والبحث تخضع لسوء فهم مُتفشٍّ، ويشير إلى انتشار عدد من المقولات، يحدد خمسًا منها هي:

1. مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس.
2. مقولة العلاقة الساكنة القابلة للتعميم.
3. مقولة انفصال الثقافة العلمية عن البحث والتدريس.
4. مقولة تفوق المحاضر الباحث.
5. مقولة علاقة البحث غير الهادف بالتدريس.

تتسبب مثل هذه المقولات في نوعين من الانحرافات. أولهما شاع حتى صار سيطرة غير محمودة على التصورات الجمعية للعلاقة بين البحث والتدريس. فتحولت هذه المقولات إلى خطاب يفرض سماته على فهم الأمور؛ وهكذا ينشأ إطار سابق التجهيز من الافتراضات الجمعية، لا يكاد يسمح بشيء من التفكير النقدي. ثانيهما، وهو جزئيًا نتيجة للعامل الأول، أن هذه المقولات تؤثر، بمضي الوقت، على مزاج العمل. فقد تبرر بعض الممارسات الاجتماعية، داخل التعليم العالي أو حوله، وجودها استنادًا إلى هذه المقولات على نحو يفتقر إلى التفكير المتروي.

وتستحضر ظاهرة مقولات التعليم العالي مفارقة لاحظها عدد من العلماء الباحثين منذ زمن. هذه المفارقة هي أن المؤسسة التي تبني هويتها الجماعية على فكرة، بل فضيلة الانعكاس الذاتي النقدي، هي نفسها التي تقدم أحيانًا نموذجًا واضحًا لنقيض هذه الفضيلة، أي تقدم مستوى من التبلد - كما قد يصفه ليفيز - فيما يخص معتقداتها وممارساتها المتعددة. وربما أمكن التجاوز عن هذا الافتقار إلى «التفكير في الذات» - وهذا هو المصطلح الذي نجده مناسبًا حاليًا - إذا كانت المقولات المعنية هنا تتعلق بأمور هامشية في الحياة الأكاديمية، ولكن هذه المقولات تدور حول البحث والدرس العلمي والتدريس، وهي الأنشطة الكبرى في الجامعات (إلى يومنا هذا). ومن هنا تسبب هذه المقولات تشوهًا في شكل الحياة الأكاديمية نفسها.

ويمكن لنا، بل ينبغي علينا، أن نقول شيئًا آخر عن المقولات التي يحددها مارك هيوز؛ وهو أن هذه المقولات الخمسة مجتمعة تشكل أيديولوجية أكاديمية، فهي جميعًا ترجع إلى التسليم بأن البحث والتدريس تكون بينهما علاقة منفعة متبادلة (المقولة (1)) ولكن البحث أسمى من التدريس (4)، وهذه العلاقة ثابتة (2). فإذا اقترن ذلك بافتراض أن دراسة العلاقة بين التدريس والبحث دراسة متجردة (5)، يكون لدينا بالتأكيد صورة ذاتية جماعية للحياة الأكاديمية تبرر المضي في اعتبار البحث مستحقًا لمكانته الراهنة بالنسبة للتدريس، وتعمل هذه المقولات معًا لدعم البحث ومنحه أولوية في سياسة التعليم العالي. وهذه أيديولوجية بحثية تتخفى في ثوب اعتقاد مستنير، فضلاً عن أن هذه الأيديولوجية تعيق التفكير الإبداعي (3)، الذي يمكن أن تتفتح آفاقه من خلال إعادة النظر في العلاقات بين الثقافة العلمية والتدريس والبحث. إن هذه المقولات الخمس تمثل أيديولوجية، كغيرها من الأيديولوجيات، تمنع تشكل المساحات التي تتكون منها الجامعة وبروزها؛ وهذه المقولات، دون شك، سيئة الأثر.

ويعالج الفصلان اللذان كتبهما كل من راجاني نايدو ومايكل بيترز مع مارك أولسن الموضوع من منظور مختلف. فإذا كان هيوز ينبهنا إلى التشوهات على مستوى الأفكار والافتراضات المسبقة، ومن ثم الخطاب؛ فإن نايدو من جانب وبيترز و أولسن من

جانب آخر يلفتون أنظارنا إلى التحولات المجتمعية والكوكبية الكبرى التي تحدث بدورها تشوهات في المؤسسة الأكاديمية.

أما التشوه الجوهري الذي يشير إليه الفصلان فهو ما أحدثته قاعدة السياسات التي وضعت التعليم العالي في موقف سوقي (أو شبه سوقي). ففي هذا الوضع يكون التدريس والبحث كلاهما عرضة للفساد. فالعلاقة التعليمية ستؤول إلى «مبدأ البضاعة» إذ تتخذ سمة الصفقة التجارية، أما البحث في إطار «اقتصاد التعلم» فسيصمم حسب ما يحقق من نتائج، وليس حسب قيمة الصدق الأصيلة فيه، (يركز فصل نايدو على جانب التدريس؛ في حين يركز فصل بيترز و أولسن على البحث). وفي الوقت نفسه تتشوه العلاقة بين التدريس والبحث وتتباعد؛ ذلك أن النشاطين توجههما الآن مصالح منفصلة.

ويقدم الفصلان رؤية نافذة لمجموعة معقدة من القوى النشطة وأثرها في الحياة الأكاديمية. ولكن المدهش بالنسبة لنا هنا شيئان: أولهما، برغم أن الفصلين يعملان على مستوى مختلف عن فصل مارك هيوز، فإن كليهما يروي قصة تتشابه إلى حد بعيد مع ما في فصل هيوز. ويتعلق هذا التشابه أساسًا بحضور الأيديولوجية. فهنا يشير نايدو وبيترز وأولسن إلى أثر التحول الليبرالي الجديد الذي يشهده التعليم العالي في العالم بأسره حاليًا؛ ولكن أقل ما يقال عن الليبرالية الجديدة: إن بها الكثير من سمات الأيديولوجية، بل يمكن اعتبارها أيديولوجية منفصلة. فوراءها قوة دافعة، كما أنها تعكس مصالح قوية معينة (هي مصالح التنمية الاقتصادية وعالم الشركات) كذلك فهي تسعى لاكتساح كل ما يقف في طريقها. فكل الأنشطة والمؤسسات – بل والأفراد – يتم تشجيعهم ضمنًا (وربما صراحة) لتبني أسلوبها في فهم العالم أو رؤيتها الكونية، ما يسميه الألمان فيلتانشاونج Weltanschauung.

وهكذا نرى هنا أيضًا قوى مجتمعية وكوكبية كبرى تُحدث بالتوازي مع لعنة المقولات تشوهاتٍ في الأنشطة التي تصنع مجتمعةً المؤسسة الجامعية. ومن القضايا الرئيسة التي تفتح الفصول الثلاثة النقاش فيها، ويناقشها بيترز وأولسن مباشرة، قضية المساحة المتاحة للأكاديميا للسعي نحو أهداف أكثر تجردًا. فهل بقي حقًا مساحة للأكاديميا

لتعيد تشكيل نفسها بأساليب مبتكرة، أساليب تفي بغايات أوسع، وربما أسمى من الغايات السائـدة حاليًـا. ولكن طرح هـذا السـؤال يستلزم سـؤالاً قبله. حتى لو كانـت مثل هذه المساحـة لا تزال موجودة، فهل المجتمع الأكاديمي مهتم حقًا بالعمل الجاد لفتح آفاقه؟ وهل تهتم الأكاديميا حقًا بالعمل من أجل مصالح المجتمع الأكبر والصالح العام؟ وحتى تتاح الإجابة عن هذه المجموعة من الأسئلة، لا بد لنا من محاولة فهم الشكل الذي تتجه الجامعـة إلى اتخـاذه. وبالتحديد ما الشكل الـذي سيتخذه البحـث والتدريس، وإلى أي اتجـاه تسير العلاقة بينهما؟ وقبل أن نضع تصورًا للاحتمـالات الإبداعية لعملية «إعادة التشكيـل» (الجزء الثالث)، لا بد أن نفهم «الشكل» الحالـي (الجزء الثاني)؛ ولكن حتى قبل أن نفعل ذلك ينبغي أن نحاول تحديد أي قيود حالية على الجامعة؛ وهذا ما سنتناوله في الجزء الأول.

8

1

مقولات العلاقات بين البحث والتدريس في الجامعات

مارتن هيوز

مقدمة

لا يعد الجدل الدائر حول العلاقات بين البحث والتدريس بالأمر الجديد، كما أنه ليس مقصورًا على المملكة المتحدة. ولكن هذا الجدل صار له نتائج مهمة تتعلق بوضع سياسات البحث والتدريس على المستوى القومي والمؤسسي. فإذا كان البحث يوجه التدريس، أو بالأحرى، إذا كان له أثر إيجابي على جودة التدريس، فهذا مبرر لزيادة ميزانية البحث. وإذا كان العكس هو الصحيح، فهذا يسوغ تحويل جزء من مخصصات البحث إلى التدريس. كذلك فإن للعلاقات بين التدريس والبحث نتائج ترتبط ببنية الجامعات وأقسامها. فأي دليل على وجود ارتباط بين البحث والتدريس، قد يعني الحاجة إلى وضع نشاطي البحث والتدريس بالقرب من بعضهما، أما غياب هذه العلاقة فسيؤيد فكرة فصل مؤسسات البحث عن مؤسسات التدريس.

يقول رامزدن وموزس (1992:273) إن: «قليلاً من القناعات في العالم الأكاديمي تخطى بالقبول المتحمس الذي يفوز به الرأي القائل: إن التدريس والبحث متناغمان، ويفيد أحدهما الآخر». وبرغم ما يغلف حقيقة العلاقة بين التدريس والبحث من شكوك، وبرغم تقديم أدلة تجريبية تعارض الاعتقاد في وجود هذه العلاقات، فلا يزال الاهتمام بها مستمرًا «يدفعه [في المملكة المتحدة] عوامل مثل التغيرات في سياسة التمويل المركزي، وتقويم أداء الهيئة الأكاديمية ودور الجامعات «الجديدة» والضغوط التي تمارسها هيئة تقويم البحث (Breen and Lindsay 1999: 75).

ويستنـد هذا الفصل على معلومـات استقيتها من كتابات فـي منشورات حديثة عن العلاقات بيـن التدريس والبحث في التعليم العالي، ولقد ركزت أساسًا على أوراق بحثية منشورة في أربع دوريات علمية محكمة رائدة في حقل التعليم العالي هي: "التعليم العالي" و "فصليـة التعليم العالـي" و "مجلة التعليـم العالي" و "دراسات فـي التعليم العالي". وقـد اخترت هذه الدوريات العلميـة خاصة؛ لأنها ربما تكون أعلى الدوريات المتخصصة قدرًا لدى الأكاديميين الذين يكتبون عن التعليم العالي بغرض النشر الذي يقرأ فعلاً في المملكة المتحدة (Tight 1999: 28). ولقد راجعت كل الأعداد من عام 1990 حتى عام 2002؛ حتى أكوّن تصورًا عن علاقات البحث والتدريس في التعليم العالي.

والمدهش أن قدر الأعمال التجريبيـة الموجهة إلى العلاقات بين البحث والتدريس هي في العموم محدودة نسبيًا. ففي الدوريات المحكمة، كانت الأوراق البحثية تقوم على تحليـلات المؤلف وملاحظاتـه العَرَضية وليس علـى مادة تجريبية جديـدة، أو مراجعة نقديـة منهجية للأعمـال السابقة. أمـا المتوافر من العمـل التجريبـي الأصيل فنطاقه محدود (قسم واحد أو عدة أقسام في مؤسسة واحدة).

وثمة انطباع يوحي به المتوافر من الأعمال، وهو انتفاء الدليل التجريبي المتوقع الذي يثبت وجود علاقات بين التدريس والبحث (انظر الجدول 1-1).

وهنـاك إشارات بأن منتصف التسعينيات ونهاياتها شهـدت تحولاً في بؤرة الجدل: من تصور وجود علاقة عامة بين البحث والتدريس، إلى تصور وجود سلسلة من العلاقات محددة السياق بين البحث و«التعلم». فقد بذل برو وبود (1990 b) و برو (1999) جهدًا كبيرًا لإعادة توجيه الجدل، وسيتم مناقشة أفكارهما لاحقًا في هذا الفصل.

وليـس الغرض هنـا تكرار تلك الأعمال السابقة، فقد تـم توثيقهما بإتقان في أوراق بحثيـة أخرى (انظـر Jenkins et al. 1980 and Lindsay et al. 2002 لعرض تقديم لهذه الأعمال)، ولا تقديم مادة تجريبية جديدة (انظر Coate et al. 2001 الذي يقدم ملخصًـا لنتائج مشـروع بحثي ضخم حديث). ولكن هذه الأعمـال تحوي مقولات قديمة راسخـة عن علاقة البحـث بالتدريس، وهذا هو ما سنبرزه. وهكـذا، فهدفنا الإسهام في الحـوار الدائـر حول علاقات البحث بالتدريس من خلال مفهـوم المقولة. ففي حين أن فكرة وجـود مقـولات عن البحث والتدريس ليسـت بالجديدة (انظـر Terenzini and Pascarella

1994, Barnett 1992) فـإن تأويل هذه المقـولات يتيح منظورًا نقديًا معارضًا للجدل الدائر حول علاقات البحث بالتدريس.

ويمكن النظر إلى هذه المقولات من زاوية سوء تأويل الأدلة المتوافرة وتعمد الجدل وإبهامه، وسوء تصرف أبطال هذه المناظرة. وعلى هذا يمكن تحديد خمس مقولات وهي كالآتي:

1. مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس.
2. مقولة العلاقة الساكنة القابلة للتعميم.
3. مقولة انفصال الثقافة العلمية عن البحث والتدريس.
4. مقولة تفوق المحاضر الباحث.
5. مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس.

وسنناقش هذه المقولات، واحدة بعد الأخرى. وفـي القسم الأخير من هذا الفصل سنقدم خلاصات تعارض المقولات وما يترتب على هذه المعارضات من أفكار.

الجدول 1-1 استقصاء العلاقة بين البحث والتدريس

... تقـول وايـت: إن 55% مـن الدراسات التي اطلعـت عليها كانت تحـوي إشارات «غـير منتظمة» وهي مقولات تؤكد كثيرًا على أهمية العلاقـة بين إنتاجية البحث وفاعلية التدريس، ولو لم تشر النتائج إلى مثل هذا الارتباط.

(مقتبس من (White 1986) في (Ramsden and Moses 1992: 277).

أخفقت الدراسات الكثيرة التي تستقصي العلاقات بين التدريس والبحث في إثبات طبيعة الارتباط بين الاثنين، بل في إثبات وجود هذا الارتباط أصلاً. وليست المسألة في تعارض النتائج بل في كونها ظنية غير قطعية (Brew and Boud 1995: 128)

تستقصـي كثير من الكتابـات البحثية الأثـر الإيجابي لأبحاث هيئـة التدريس على جودة التدريس (Jenkins et al.1998: 128).

تتسـم هذه الكتابـات المتنامية بقوة بلاغية وضعف فـي الطبيعة التجريبية للعلاقة بين التدريس والبحث (Coate et al. 2001: 159).

1 - مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس

جوهـر هذه المقولة هو الادعاء بوجود علاقة منفعـة متبادلة بين البحث والتدريس ثابتة بالدليل التجريبي. وحتى نفهم هذه المقولة، لا بد أن ندرك مركزية البحث والتدريس فـي الجامعات. فتحليل محتوى البيانات المختلفة لأهداف الجامعة في المملكة المتحدة يبـرز المركزيـة الثنائية لنشاطـي البحـث والتدريـس (Davies and Glaister 1996: 281). وبرغـم الاعتقاد بـأن نشاطي البحث والتدريس مركزيان فـي الجامعة، فذلك لا يعني أنهما متجانسان. وستتناول المناقشة الآتية استمرار هذه المقولة في جوانب التعلم والتشييء والهلامية وسوء التأويل.

يستقصـي الجـدول 1-1 العلاقة بين البحث والتدريـس، لا سيما في جانب الافتقار للدليـل التجريبـي. يشير بـرو و بـود (Brew and Boud 1995 b: 261) إلى أن حقيقة استمرار إجـراء الدراسات يعني عدم الاستعداد لتقبل فكرة ضعف الارتباط بين البحث والتدريـس. ويرجـع الباحثـان (1995:262) إلـى سنتـرا (Centra 1983) ونيومـان (Neumann 1992) اللذين يقولان إن: «الاعتقاد بوجود ارتباط أقوى من الأدلة المتوافرة علـى وجود هـذا الارتباط»، وإن البحث عـن علاقة إيجابية بين البحـث والتدريس أشبه بالبحـث عن «العنقـاء».(*) ويعتقد أغلب الباحثين في وجودهـا، ومن وقت لآخر يستثير هذا الاعتقاد القيـام ببحث جديد عنها. ولكن القول بانفصال نشاطي البحث والتدريس هـو أيضًا مـن الموضوعات المتكررة فـي أدبيات المجال. ويدلل علـى ذلك كتابات شور وبارنيت و برو و بود و ويسترجارد.

يبـرز شـور وآخـرون (Shore et al. 1990: 33) القـول بأن "الهـدف الأهم للبحث هـو طـرح الأسئلة وإبداع معرفة جديدة؛ إذ يقضي الطلاب وقتًـا طويلاً في إجابة الأسئلة وإتقان المعرفة القديمة". ويشير هذا المقتطف إلى أن البحث عن دليل على وجود علاقة

(*) العنقاء: طير من الطيور المستحيل وجودها.

بين البحث والتدريس قد ينطوي على مقارنة بين إبداع المعرفة وتنمية المعرفة، وهو أمر ربما لا يحمل أي ثمر. ويحذّر بارنيت (Barnett 1992: 623) قائلاً:

> *إن التعلم هو الصلة الحيوية بين البحث والتدريس، فهو العملية المشتركة بين هذين النشاطين، فالتدريس والبحث يرتبطان عندما يترابطان، أي عندما يكون الرابط عبارة عن مجالين لنشاط واحد، ألا وهو التعلم!*
>
> *(Brew and Boud 1995b: 268).*

إن المعتاد فيما راجعناه من كتابات لهذا الفصل هو الكتابة عن علاقات «البحث والتدريس». ولكن الممكن تصوره هو وجود علاقات بين البحث والتعلم، وليس بين البحث والتدريس، كما كان يُتصور سابقًا من النتائج السلوكية المهمة المترتبة على إعطاء الأولوية للتعلم "إن خبرات التعلم والنمو الشخصي الذي يمر به...الباحثون يمكنهم من تمثل موقف طلابهم" (Brew and Boud 1995b: 270). فإذا فكرنا في البحث بوصفه عملية تعلم من جانب، ومن جانب آخر استحضرنا عملية التعلم لدى الطلاب، وجدنا بالفعل أن بينهما سياقاً مشتركاً وهو الاستكشاف. ويقول ويسترجارد (1991:27) مثل ذلك: "لا بد أن يكون التعليم العالي استقصائيًا واستكشافيًا ومتشككًا ونقديًا بالنسبة للطلاب ولهيئة التدريس، على حد سواء." والمشترك بين أنشطة البحث والتدريس المختلفة في كلام ويسترجارد هنا هو التعلم.

ويقدم مفهوم التشييء تفسيرًا آخر لبقاء مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس. ويشير هيوز وتايت (Hughes and Tight 1995:61) إلى وجود علاقات قوية بين نتائج «اختبار تقييم الأبحاث»(البريطاني)، ودرجات "جودة التدريس" في «مقياس جودة التدريس»، ولكنهما يقولان: إن ذلك لا يثبت وجود ارتباط بينهما. فإذا كان التشييء يعني التعامل مع فكرة مجردة وكأنها شيء مادي؛ فربما تم تشييء علاقة البحث والتدريس إلى درجة اعتبارها أمرًا مفروغًا منه، مثلما ننظر إلى «مؤسسة» ما أو «مجتمع» ما بوصفه أمرًا مسلمًا به.

وثمة تفسير آخر لمقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس، يرتبط بالطبيعة غير الملموسة وغير المباشرة لهذه العلاقة. وربما تفيد أمثلة من أدبيات

الموضـوع في شرح هذه النقطة؛ إذ يميز نيومان (Neumann, 1992) ثلاثة أنماط عامة مـن الصـلات، وذلك في سياق بحثه لما يعتنقه كبار المديريـن الأكاديميين من آراء عن العلاقة بين البحث والتدريس، وهي: الصلة المحسوسة، والصلة غير المحسوسة، والصلة الكلية. ويصف نيومان النمط الثاني من الصلات كالآتي: "ترتبط الصلة غير المحسوسة: (أ) باكتساب الطلاب أسلوباً واتجاها نحو المعرفة، (ب) تتعلق كذلك بتوفير بيئة محفزة ومنشطـة للأكاديميين." إن تعبيـرات "بيئة محفزة ومنشطـة للأكاديميين" تتسم بقدر مدهش من الغموض، وهـذه سمة من السمات المرتبطة بهـذه الصياغة للمقولة. ويقدم هيوز وتايت (1995: 53-62) كذلك خمسة أنواع غيرها من الصلات:

- عدم ضرورة وجود صلة.
- صلة مباشرة.
- صلة مباشرة يكون الدرس العلمي وسيطًا فيها.
- صلـة مباشرة يكون القسم أو التخصـص العلمي أو المهنة هو الوسيط فيها، وليس الفرد.
- صلة غير مباشرة الوسيط فيها أنشطة التنمية.

ومن بين الأنواع الخمسة توصف ثلاثة بأنها «غير مباشرة»، ومن العسير تفنيد القول بوجود ارتباط «غير مباشر» بين البحث والتدريس، أو قياسه.

وثمة تفسير أشد إزعاجًا لبقاء مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس، وهـو يرتبط بالتأويل المغلوط للأدلـة. وهناك إشارات واضحة إلى تأويل مغلوط في عمل وايت 1986 (وقد أشرنا إليها في الجدول 1-1، ولكن الأمر يقتضي التكرار هنا):

> *تقول وايت: إن 55% من الدراسات التي اطلعت عليها كانت تحوي إشارات «غـير منتظمة» وهي مقـولات تؤكد كثيرًا على أهميـة العلاقة بين إنتاجية البحث وفاعلية التدريس، ولو لم تشر النتائج إلى مثل هذا الارتباط.*

(مقتبس من White 1986 في Ramsden and Moses 1992 : 277) وفي حين أن من المقبول توقع التزام البحث، في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس معايير عالية؛ ثمة مفارقة في إمكانية تفنيد هذا النوع من البحث من الناحية المنهجية. وعلى مستوى أشمل، فإن الاستنتاجات المقدمة في الجدول 1-1 مثيرة للقلق، ويمكن تفسيرها في ضوء إحدى المقولات الآتية المرتبطة بالبحث غير المتحيز في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس.

2 - مقولة العلاقة الثابتة القابلة للتعميم

جوهر هذه المقولة هو افتراض وجود علاقة ثابتة قابلة للتعميم والتحديد بين البحث والتدريس. ولكن برو (1999a: 296) يحذرنا بقوله إن: "العلاقات بين البحث والتدريس ديناميكية وترتبط بالسياق". وهذا يعني أن البحث والتدريس يتغيران مع الزمن، ومن ثم فإن أي علاقات بينهما ستتغير مع الزمن. ومن المحفزات المهمة لهذه التغيرات، التغير الحادث في السياق الذي تجري فيه أنشطة البحث والتدريس. وبدلاً من البحث عن أدلة على علاقة معينة بين البحث والتدريس، تشير مقولة برو إلى إمكانية نشوء علاقات مختلفة كثيرة بين البحث والتدريس، يؤثر عليها السياق الذي توجد فيه أنشطة البحث والتدريس.

ويقترح الجدول (1-2) أمثلة لنمط عوامل السياق، التي يمكن أن تؤثر على البحث والتدريس.

ويستنتج من الجدول (1-2) أن كل عامل من هذه العوامل يمكن أن يؤثر وحده، أو بالتواصل مع غيره، على العلاقات بين البحث والتدريس. وبالرغم من أن جدول 1-2 ليس جامعًا، فإنه يتيح منحىً مغايراً لافتراضات وجود علاقة واحدة قابلة للتعميم بين البحث والتدريس في التعليم العالي.

وكما تشير عوامل علاقة السياق بين «البحث» و «التدريس»، فإن فهمنا نفسه لعناصر البحث والتدريس يمكن أن يختلف.

يستشهد برو (1999a: 292) بـ «شور» وآخرين (Shore et al. 1990) وإلتون (Elton 1992) و هاتي ومارش (Hattie and Marsh) حيث يقولون: إن البحث في مسألة العلاقة بيـن التدريس والبحث سيفيـده تناول مفاهيم مختلفة أو أنماط مختلفة من البحث. وكما يذكر برو وبود (1995b: 272)، غالبًا ما تختلف العمليات البحثية من تخصص إلى آخر، فعلى سبيل المثال، البحث في العلوم الطبيعية يختلف عن البحث في الإنسانيات.

إن الاهتمـام بعوامـل السياق يشجع علـى الاعتراف بصعوبة مقارنـة دراسات تجريبية مختلفـة في العلاقات بين البحث والتدريس. وحتى لو اكتُشف دليل دامغ، فإنه سينطبق على سياق محدد، وليس على كل سياقات البحث والتدريس. فمثلاً، هل يمكن تعميم دليل تجريبي ثابت عن العلاقة بين البحث والتدريس أُجري على مقرر دراسي جامعي تفرغي في الكيمياء في إستراليا، على مقرر للدراسات العليا غير تفرغي في العلوم المالية في بريطانيا؟

الجدول 1-2 عوامل السياق في علاقة البحث والتدريس

البحث		
1 - نوع البحث	2 - مستوى البحث	3 - التخصص الأكاديمي
التدريس		
1 - نوع العرض	2 - فلسفة التعلم	3 - التخصص الأكاديمي
الفرد		
1 - الدور التدريسي	2 - الدور العلمي	3 - الدور البحثي
الطالب		
1 - مستوى القدرة	2 - مستوى الدراسة	
الجامعة		
1 - نوعها	2 - إستراتيجيتها	
العوامل الوطنية		
1 -الثقافة الوطنية	2 - السياسات	

3 - مقولة انفصال الدرس العلمي عن البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة أنه عند البحث عن نماذج للعلاقات بين البحث والتدريس، يتم التعامل مع الثقافة باعتبارها شيئًا منفصلاً عن البحث والتدريس. وقد عرّف إلتون (1992:252) الثقافة تعريفًا عامًا بأنها "تقوم على تأويلات جديدة وناقدة لما هو معروف بالفعل...وهو نشاط ضروري لا بد من وجوده قبل البحث الجيد والتدريس الجيد" وبالرغم من أن المعرفة تعتبر شرطاً مسبقاً للبحث والتدريس؛ يحذرنا إلتون (1986a:302) بقوله: إن المعرفة وإن كانت تنتمي لنفس المصدر إلا أنها لا تمثل الهدف الأول لأي مؤسسة". كان ذلك واضحًا في تحليل بيانات رسالات الجامعات البريطانية السابق ذكرها: فهذه البيانات تجمع البحث والتدريس بوصفهما النشاطين المركزيين للجامعات، لكنها نادرًا ما تشير إلى المعرفة.

ولقد تردد وضع العلم في دور الوسيط، بين البحث والتدريس، في مواضع عديدة (Moses 1990, Westergaard 1991, Hughes and tight 1995, and Elton 1986a and 1992) مع ذلك، فثمة خطر في الاعتقاد بأن السعي للتعرف على العلاقات بين البحث والتدريس قد يهمل المعرفة. ففي ورقة بحثية كتبها جنكيز وآخرون (1998)، يميل الطلاب إلى الإشارة (أحيانًا) إلى سعة علم محاضريهم، ويستخدم هذا لتأكيد وجود ارتباط بين البحث والتدريس. وينبه موزس بقوة إلى أن "غياب مفهوم «المعرفة»، سيسبب المزيد من الخلط وسوء الفهم في الجدل الدائر حول وظائف البحث والتدريس، بدلاً من استجلاء هذه القضايا". (يناقش لويس إلتون دور المعرفة في مسألة علاقة البحث بالتدريس في الفصل السادس، على نحو أشمل).

4 - مقولة تفوق المحاضر الباحث

جوهر هذه المقولة أن المحاضرين الباحثين أعلى قدرًا من المحاضرين الخاملين في مجال البحث. وغالبًا ما تتركز المناقشات المتصلة بعلاقات البحث والتدريس عند مستوى مؤسسي، مما أدى إلى اقتراحات بسياسة إقامة مؤسسة بحثية فقط، وأخرى تعليمية فقط. ولكن هذه المقولة، بصفة خاصة، تتعلق بدور المحاضرين بوصفهم أفرادًا.

يستشهد شور وآخرون (1990:21) بمحرر "ملحق التايمز للتعليم العالي" وقتها (Scott 1988: 3)، إذ يقول: "ينبغي أن يدرس للطلاب أناس كانوا لاعبين نشيطين، لا مشاهدين سلبيين، في تخصصاتهم." وعلى مثل هذا الاعتقاد يؤكد هيوز وتايت (1995:51):

> *يعد الطلاب ناقصي الإعداد إذا لم يتعلموا من محاضرين يعملون في «جبهات المعرفة»، ولن يكون للباحثين جدوى إذا لم يعكسوا آخر ما توصلوا إليه من علم على تدريسهم في حلقات البحث للدراسات العليا ومرحلة البكالوريوس.*

وكثيرًا ما صادف كوت وآخرون في عملهم الميداني (2001:172) الاعتقاد السائد بأن الباحث الجيد سيكون دائمًا معلمًا جيدًا. وترتبط مقولة تفوق المحاضر الباحث بشدة بغيرها من المقولات التي نناقشها في هذا الفصل. وربما أثبت الدليل التجريبي يومًا ما تفوق المحاضر الباحث على المحاضر غير النشط بحثيًا، ولكن هذا الدليل غير موجود حاليًا، كما تبين المناقشة السابقة لمقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس (انظر الجدول 1-1).

وتستند مقولة تفوق المحاضر الباحث كذلك إلى مقولة العلاقة الثابتة القابلة للتعميم بين البحث والتدريس. وربما توجد تخصصات محددة، ومستويات من التدريس، يستفيد فيها الطلاب من كون محاضريهم باحثين، ولكن ذلك يختلف عن الاعتقاد بأن كل المحاضرين الباحثين أرقى من المحاضرين غير الناشطين بحثيًا (يبرز الجدول 1-2 عوامل سياق محتملة قد تؤثر على علاقات البحث والتدريس).

بذل رامزدن وموزس (1992:277) جهدًا كبيرًا لتفنيد مقولة تفوق المحاضر الباحث. ولكنهما يقران نتائج فيلدمان (1992:279) فيما يخص الارتباطات الطفيفة الإيجابية بين البحث والتدريس، في كونها أقرب إلى الظهور في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية منها في العلوم الطبيعية. ولكن كوت وآخرين (2001:167) يقدمون صورة أخرى لهذه القصة مؤداها أن الاختلافات الحادثة بين التخصصات قد تتعلق بمستوى

الدراسة: إذ يبدو أنه في العلوم الإنسانية قد تقوى الروابط نسبيًا في مستوى ما قبل التخرج في الإنسانيات، ولكنها ربما تكون أضعف في المستوى نفسه في العلوم، ويمكن أن تكون هذه العلاقات معكوسة مع اختلاف مستويات الدراسة (فتكون الصلات ضعيفة في المرحلة الجامعية، وتقوى في الدراسات العليا).

وربما ترتبط مقولة تفوق المحاضر الباحث ارتباطًا وثيقًا ببنية الحياة الأكاديمية، بل وباقتصادها السياسي. فإن رامزدن وموزس (1992:275) يسجلان مزايا كون الشخص محاضرًا باحثًا: "في الجامعات تتحدد الترقيات ومستويات المرتبات بالنجاح البحثي في المقام الأول - ربما للاعتقاد باستحالة تمييز التدريس الجيد في ذاته...".

5 - مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة أن الأكاديميين تعاملوا مع مسألة البحث والمعرفة، فيما يخص العلاقات بين البحث والتدريس، دون أي مصلحة يرجونها من نتائج البحث. ويوجد على الأقل ثلاثة تفسيرات لهذه المقولة: رغبة مكيافيللية لتأمين الموارد؛ أو رغبة في حماية جزء محبب من العمل الأكاديمي، ومصلحة شخصية لعدد صغير غير ممثل للأكاديميين.

تتضح الرغبة المكيافيللية في تأمين الموارد في المقتطف الآتي: "ينبغي الحفاظ على الاعتقاد بوجود ارتباط بين التدريس والبحث حتى يتوافر اعتراف مقنع، وتمويل للتدريس الجيد" (Brew and Boud 1995: 264). إن الغاية تبرر الوسيلة، معنى ذلك أن الحصول على تمويل حكومي للبحث يمكن أن يفيد التدريس كذلك. وإذا كان الباحثون يعتقدون حقًا أن البحث يفيد التدريس؛ فالمؤكد أن نتوقع إجراء المزيد من البحث حول رؤية الطلاب لعلاقات البحث والتدريس؛ ولكن هذا الاحتمال لم يكن واضحًا في عرض الدراسات السابقة (تمثلت التوقعات التي تستحق الذكر في أعمال Jenkins et al. 1988, Breen and Lindsay 1999, and Lindsay et al. 2002).

وينبه الهدف المكيافيللي الخاص بضمان تمويل إضافي عن طريق إبراز فوائد البحث (Hughes and Tight 1995:52) إلى أن "الأوراق البيضاء" الحكومية البريطانية كانت

أكثـر "انتقـادًا وربما أشـد واقعية» فيما يخصـ العلاقة بين البحـث والتدريس، إلى حد التلويـح بأن اعتمادها علـى التمويل الحكومي هو ما جعل "الجامعات وهيئتها الأكاديمية تستجيب بتعديل ادعاءاتهم بوجود صلة لا يمكن أن تفصم."

وثمـة تفسير آخر لتأكيد وجود علاقات بين البحث والتدريس، وهو السعي إلى بسط الشرعيـة على جانـب محبب من جوانب العمـل الأكاديمي. فالأنشطـة الأكاديمية تشمل عادة البحـث والتدريس و«المعرفـة» (Clark 1993: 301). ولكن الأكاديميين اضطروا للاستجابة إلى المطالبة بتولي أمور الإدارة. فقد لاحظ كورت (Court 1996: 257) "زيادة فـي مهـام الإدارة بعد مسح روبنز من 11% إلى 33% من وقت الفصل الدراسي..." كما وجـد (1996:258) أن "مـا يقرب من نصف عدد الأبحـاث الشخصية والإنتاج الفكري الضروري لتحقيق التميز الأكاديمي – يتم بعد ساعات العمل الرسمية."

ربما كان دفاع الأكاديميين عن بحثهم استجابة لتزايد العمل الإداري مع أسباب أخرى؛ والسيئ في الأمر هو إبراز عنصر البحث في العمل بغرض تقليل العنصر الإداري مستقبلاً. ويستشهد شور وآخرون (1990:22) بوبستر (Webster 1984) الذي يقدم ببراعة صورة كاريكاتورية لعملية إضفاء الشرعية على البحث بوصفه سندًا معرفيًا للتدريس.

> *إننـا نجده [البحث] أكثر متعة وإثارة، وأكثر إثمارًا، وأقل تقييدًا...ونؤكد أننـا لا بد أن نقوم بالبحـث، ليس لأسباب حقيقية؛ بـل لسبب يلقى قبولاً أكبر لدى الطلاب والأهالي والمشرّعين، الذين يدفعون رواتبنا بشكل غير مباشر. والسبب الذي ربما يكون زائفًا هو أن البحث يرقى بتدريسنا.*

مـن الصعب قياس صدق هذا الوصـف الكاريكاتوري، ولكننا نعلـم يقينًا أن هناك دراسات خلصت إلى أن البحث لا يدعم التدريس (Shore et al. 1990 and Ramsden and Moses 1992). وربمـا كان له، في مواقف معينة، أثر سلبي على التدريس (Coate et al. 2001).

وهناك تفسير ثالث يرتبط بأبطال هذه المناظرة؛ وبالطبع هم المحاضرون الباحثون الذين يبحثون في علاقات البحث بالتدريس، وليسوا المحاضرين غير الناشطين بحثيًا.

كذلك ربما كان مؤلفو الأوراق البحثية في المجلات المحكّمة (مصدر الحصول على النتائج المعروضة في هذا الفصل) منخرطين في البحث أكثر من التدريس.

وثمة خلاف آخر يتعلق بأحقية تمثيل أبطال هذه المناظرة [للأكاديميين]. يبرز كورت (Court 1999: 67) نتائج من مسح «لتقرير ديرنج»: "يذكر المسح أن هيئة التدريس في مؤسسات ما قبل عام 1992 كانوا ينفقون 30% من وقتهم في البحث، و10% من وقتهم في البحث في مؤسسات ما بعد 1992". صحيح أن هذا نموذج آخر لعوامل السياق التي تؤثر على علاقات البحث والتدريس، ولكنه يشير بوضوح إلى أن بعض الأكاديميين في المملكة المتحدة، في مؤسسات ما بعد عام 1992، ربما خفضوا مشاركتهم في الإبقاء على مقولات العلاقة بين البحث والتدريس. وبينما "صار البحث جزءًا من العملية الأكاديمية، يمنح المصداقية لمن يملكون سيرة ذاتية عملية تطول فيها قائمة منشوراتهم، (Barnett 1992: 623)، فثمة علامات تظهر وسط المجتمع الأكاديمي تشير إلى الانتباه للوهم الساكن في هذه المنظومة. وقد توصل كورت (1999:65) إلى أن منح أولوية التركيز للبحث فيما يخص تحديد المسار المهني قد خرج عن الحدود المقبولة. وقد أجرى كورت مسحاً استبيانيًّا يعتمد على التقارير الذاتية شمل 561 أكاديميًا موزعين بين عاملين في مؤسسات ما قبل عام 1992 ومؤسسات ما بعد 1992، ووجد أن أكثر من نصفهم يتفق على أن التعيينات والترقيات تولي أهمية أكبر من اللازم على البحث، ويختم كورت (87) ورقته البحثية بنقطة مثيرة:

> *إن أعضاء هيئة التدريس المكلفين بقدر أكبر من التدريس والأعمال الإدارية، أو غيرها من المهام؛ لأن سجلاتهم البحثية متواضعة أو لا وجود لها – كما يقول تقرير ديرنج – غالبًا سيشعرون بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية في التعليم العالي المتمايز المتوقع مستقبلاً.*

إن تقييمات مثل "اختبار تقييم الأبحاث" قد يعمق هذا الانقسام. ويحذر طالب (Talib 2002: 58) من أن "اختبار تقييم الأبحاث" قد يدعم نشاط البحث – داخليًا وخارجيًا – من أجل الناشطين بحثيًا على حساب أنشطة أخرى في الجامعات، كالتدريس.

استنتاجات

ظهر في هذا الفصل بوضوح أن الأعمال التجريبية المسجلة في مجلات متخصصة مرموقة لا تعكس أهمية إستراتيجية للجامعات، ولا أهمية سياسية للحكومة ستترتب على اكتشاف علاقات محتملة بين البحث والتدريس. فكثير من الأعمال المنشورة في المجلات المحكّمة في أوائل التسعينيات من القرن العشرين لا تعدو أن تكون وصفية ساردة لحالات طريفة. أما من منتصف العقد نفسه وما يليه، فقد نشأت رغبة لتحدي المقولات التي تتصل بعلاقة التزاوج بين البحث والتدريس. والأغلب أن عملية تحدي المقولات هذه هي التي ستوجه عملية إعادة تعريف دور الجامعات وأنشطتها وشكلها.

وأقدم في هذا الجزء بعض الاستنتاجات المستخلصة من المقولات الخمسة المرتبطة بالعلاقة بين البحث والتدريس التي ناقشتها في هذا الفصل. وهنا أعيد صياغة جوهر كل مقولة بإيجاز قبل استخلاص أي استنتاجات تتعلق بضرورة تحدي المقولة وما يترتب على هذا التحدي.

مقولة علاقة المنفعة المتبادلة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو الاعتقاد بوجود علاقة منفعة متبادلة بين البحث والتدريس. ولكن كما يقول برو و بود (1995b) فإن "الاعتقاد بوجود صلة أقوى مما يتوافر حاليًا من دليل يثبت هذه الصلة" (انظر الجدول 1-1). ولمواجهة التأييد المتحمس لهذا الاعتقاد، ينبغي عدم التوقف عند القول بعدم ثبوت وجود صلة بين البحث والتدريس إلى القول بأن هذين النشاطين ليسا بالضرورة محل مقارنة (Barnett 1992). يعتقد كلٌ من برو و بود (1995b) أن العلاقة بين البحث و التدريس لا يمكن إثباتها على نحو مرضٍ قط، أما المشترك بين هذين النشاطين فهو عملية التعلم.

وهكذا، انتقل الجدل من منتصف تسعينيات القرن العشرين حتى آخر العقد، من كونه حول البحث والتدريس إلى البحث والتعلم. ويترتب على هذا، من الناحية العملية، أن يحاول صناع السياسات والأكاديميون إلى تجنب الافتراضات والتأكيدات بوجود علاقة منفعة متبادلة ثابتة تجريبيًا بين البحث والتدريس.

مقولة وجود علاقة ثابتة وقابلة للتعميم

جوهر هذه المقولة هو افتراض وجود علاقة ثابتة وقابلة للتعميم يمكن تحديدها بين البحث والتدريس. ويمكن فهم هذه المقولة إذا شبهناها بالبحث عن وحش «بحيرة لوخ»: يريد بعض الناس أن يؤمنوا بوجود هذا الوحش ويؤيدوا البحث عنه، ولكن إيمانهم هذا لا يثبت وجود الوحش.

وبدلاً من التفكير في نموذج واحد لعلاقة ما بين البحث والتدريس، ينبغي أن نقر بأن أي علاقات بين البحث والتدريس لا بد أن تختلف باختلاف الزمن، وتتغير بتغير السياق (Brew 1999). وقد تقوى الروابط أو تضعف، وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، أو إيجابية أو سلبية، وقد تكون العلاقة محايدة تمامًا، كما هو الحال حينما يكون النشاطان مستقلين تمامًا عن بعضهما بعضًا (لا سيما في الدول التي تجرى فيها الأبحاث في مؤسسات بحثية خالصة). ولنا أن نفترض أن هذه المجموعة المختلفة من العلاقات يمكن أن توجد بين التخصصات والمؤسسات المختلفة، وأحيانًا «داخل» قسم واحد كبير. باختصار، يمكن وجود مدى واسع من العلاقات داخل مؤسسة واحدة.

وهكذا لا بد من التحرز عند التعميم عن الدراسات البحثية ذات الصلة بالبحث والتدريس. فإن خبرة طالب جامعي متفرغ يدرس مقرر كيمياء في إستراليا، قد تختلف تمامًا عن خبرة طالب دراسات عليا غير متفرغ يدرس مقررًا في العلوم المالية في بريطانيا. وبينما تستلزم كل المقولات، وتشجع على، إجراء المزيد من البحث، فثمة ضرورة خاصة لبحث محدد السياق، وبدلاً من البحث عن نموذج واحد قابل للتعميم؛ يمكن إثبات وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس، ينبغي إجراء دراسات حالات كثيرة مختلفة من شأنها أن توسع فهمنا لطبيعة العلاقة بين البحث والتدريس، ومن حيث إن هذه العلاقة إيجابية كانت أم سلبية في سياقات مختلفة.

مقولة انفصال المعرفة عن البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو أن المعرفة شيء منفصل عن البحث والتدريس. ويتبنى إلتون (1986a,1992) دور المعرفة داخل المناظرة الخاصة بعلاقات البحث والتدريس، ويصف

المعرفة بأنها "تقوم على تأويلات جديدة وناقدة لما هو معروف فعلاً... وأنها نشاط ضروري، بل شرط مسبق للبحث الجيد والتدريس الجيد جميعًا" (Elton 1992) أما مشكلة كون المعرفة شرطًا مسبقًا للبحث الجيد والتدريس الجيد، فهو احتمال تحجيم دورها عند فهم العلاقات العديدة المرتبطة بالسياقات المختلفة القائمة بين البحث والتدريس. ومن ثم يمكن للمؤسسات محليًا وقوميًا أن تبذل المزيد من الجهد لتشجيع المعرفة عالية الجودة بوصفها أداة فاعلة لتحسين كلٍ من البحث والتدريس.

مقولة تفوق المحاضر الباحث

جوهر هذه المقولة هو الاعتقاد بأن المحاضرين الباحثين أرقى من المحاضرين غير الناشطين بحثيًا. فمن ناحية "يعتبر الطلاب ناقصي الإعداد إذا لم يتعلموا على يد محاضر يعمل في الجبهات المعرفية" (Hughes and Tight 1995)، وكذلك ترتبط هذه المقولة بالتأكيد المطلق لتفوق فئة من المحاضرين على أخرى. وربما ثبتت صحة هذا الزعم في المستقبل، ولكن هذا التأكيد سيظل موضع شك؛ حتى يتوافر لنا دليل تجريبي على وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس.

وليس موضع الاعتراض في هذه المقولة مجرد نقص الدليل التجريبي الدامغ، وهو أحد موضوعات هذا الفصل، بل ما يترتب عليه من تمييز المحاضر الباحث بوصفه أرقى من المحاضر غير الناشط بحثيًا. إن استمرار مقولة تفوق المحاضر الباحث له توابع ترتبط بالحياة المهنية لكثير من الأكاديميين، وتتعلق بمكافآتهم وترقياتهم.

مقولة البحث المتجرد في العلاقة بين البحث والتدريس

جوهر هذه المقولة هو أن الأكاديميين قد قاموا بدراسات واجتهادات بحثية في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس دون أن تكون لهم مصلحة مباشرة في مسار نتائجها. وإن الجدل المعاصر حول علاقات البحث والتدريس قد أثاره، ودفعه الأكاديميون أنفسهم، لا سيما الناشطون بحثيًا بما يملكون من مهارات البحث والمعرفة التي تمكنهم من النشر في مجلات محكّمة.

يدافع ويستجارد عن اعتقاده بوجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس (1991) فيقول إن: "التعليم العالي لا بد أن يكون استقصائيًا واستكشافيًا ومتشككًا وناقدًا بالنسبة للطلاب وهيئة التدريس على حد سواء." ولو طبق الباحثون هذه المعايير على دراسة العلاقات بين البحث والتدريس، ربما قادهم ذلك إلى ذروة التدريس المستنير بالبحث، وليس إلى سوء التأويل والإبهام والشغب الذي يخيم على ما يكتب حاليًا في الموضوع.

خاتمة

من المفارقات أن البحث والتفكير في مسألة العلاقات بين البحث والتدريس في التعليم العالي لا يرقى أحيانًا إلى مستويات البحث العليا، فما لدينا هو ميدان يميزه عدد من المقولات عسيرة التحليل. وإن نقطة الانطلاق المعتادة في كثير من المحاورات حول الموضوع هي افتراض وجود علاقة إيجابية بين البحث والتدريس.

إن أحد الاستنتاجات المترتبة على ذلك أن مساحات الجامعة وأشكالها مغلقة بإحكام. ومن الصعب فتح هذه المساحات أو إيجاد مساحات جديدة. ومن الخطوات المقترحة لتحريك هذا الوضع هو أن نزيح جانبًا تلك الافتراضات المسبقة التي تدعم هذه المقولات، وهذه الافتراضات تدور حول الوضع الراهن أو الوضع المحتمل؛ إذ يحتمل وجود مجموعة كبيرة متنوعة من العلاقات بين الأنشطة الجامعية الرئيسة، وربما يتم إعادة تشكيل أو عمل أنشطة حالية حتى تفتح مساحات جديدة وتنظيمات جديدة. ولكي يحدث ذلك، لا بد لنا أن نواجه أي مقولات قائمة، تتعلق بإعادة تشكيل الجامعة.

شكر

أتقدم بالشكر للبروفيسور طوم بورنر والبروفيسور رونالد بارنيت، لمراجعتهما البناءة للأصول الأولى لهذا الفصل، ولكن المؤلف يتحمل المسؤولية الكاملة عن الأفكار المطروحة فيه.

8

2

الجامعات في السوق
تشويه التدريس والبحث

راجاني نايدو

بـدأت الجامعات في العالم بأسـره تطبيق أطر عمل لتمويـل وإدارة هذه الجامعات قائمـة على مبـادئ السوق؛ سعيًـا لإحداث تحول فـي الأسس التي تسيـر عليها الأنشطة الأساسيـة في التعليم العالي، كالتدريس والتعلـم والبحث. ويتوقع من تطبيق قوى السوق أنهـا ستـؤدي إلى تقويـة الطلاب وإلـى المزيد من العدالـة وتحسين الجـودة. ويعارض موضـوع هذا الفصـل أهداف واضعي هـذه السياسات، حيث إن محـاولات إعادة هيكلة الثقافات الأكاديمية لتتوافق مع مبـادئ السوق تؤدي إلى «سلعنة» الممارسات الأكاديمية وهـذا بدوره يعـوق الابتكار، وينشر اتجاهـات ذرائعية نحو التعلـم، وبالتالي يهدد عملية إبداع المعرفة، ويقوض المكانة الأكاديمية.

يبـدأ هذا الفصل بعرض عام لإطار عمل اجتماعـي سياسي بغرض وصف اتجاهات السـوق الحالية في التعليم العالي. وفي القسم الآتـي، نستعين بعمل بورديو (Bourdieu 1988, 1996) لتطوير فهم تحليلي لكيفية عمل ضغوط السوق على سلعنة التعليم العالي. كما نعرض بإيجاز الضغوط التي تؤدي إلى تشويه البحث والتدريس والتعلم. وفي الختام، ينتقـل الفصل إلى الدراسـات التجريبية التي أجريت في مواقـع وسياقات قومية مختلفة لاستكشـاف التأثيـرات المحتملة على العناصر المكونة للتعليـم العالي، بما فيها الهويات المهنية للأكاديميين، والمنهج والاتجاهات الطلابية نحو التعلم وطبيعة البحث.

قوى السوق في التعليم العالي

ارتبطت مبررات إدخال آليات السوق إلى التعليم العالي بتطورات معاصرة مختلفة. فالحاجـة للحفاظ على الجـودة وتحسينها في الأنظمة التي تحولت من كونها نخبوية إلى

أنظمـة عامة، هي إحـدى العوامل المهمة. كما تم ربط «تسويـق» التعليم العالي بالعولمة، وظهـور اقتصـاد المعرفة. ويعد النجـاح الاقتصادي في هـذا السياق متوقفًـا على إنتاج خدمات ومنتجات بقيمة مضافة أعلى، وهي بدورها تتوقف على توافر المعرفة، وبالتحديد المعرفـة العلميـة والتكنولوجية، وعلى الابتكار. لذلك اعتبـرت الحكومة الجامعات مواقع حيويـة لإنتاج ونقـل المعرفة المنتجة اقتصاديًـا (Carnoy 1994). ومن ثم، فمن القوى الرئيسـة التي يرجع إليها إدخال معايير السـوق، سعي الحكومات لربط الجامعات العامة بالإنتاجيـة الاقتصادية على نحـو أكثر مباشرة من العقود السابقة (Orr 1997). وقد تم تصويـر الأكاديميين بوصفهم مقاوميـن لهذه التحولات، بأنهـم يدافعون عن مصالحهم الذاتيـة ضد مصلحة غيرهم من المعنيين بالأمر. ويمكن اعتبار إدخال قوى السوق سعيًا مـن الحكومات لفتح قطاعـات التعليم العالي عنـوة وممارسة الضغط علـى الأكاديميين والجامعات؛ حتى يكونوا أكثر استجابة للمطالب الخارجية.

بالإضافـة إلى هذا، فقد ظهـر اتجاه عالمي للابتعاد عن أشـكال التمويل والتنظيم القائمـة على مبادئ كينز المتعلقـة بدولة الرفاهية و «العقد الاجتماعـي» الذي نشأ بين التعليـم العالي والدولـة والمجتمع في القرن الماضـي (Slaughter and Leslie 1997; Marginson and Cosindine 2000) وتطبيـق أطر عمـل تمويلية وتنظيمية قائمة على آليات السوق الليبرالية الجديدة ومبادئ إدارية جديدة (Dill 1997; Williams 1997; Deem 1998, 2001). وتقوم أطر العمل هذه على افتراض أن منظومة التعليم الجامعي تضخمـت وتعقدت إلى درجة تفوق طاقة الدولة على أداء دور الممول الوحيد لها. وهناك أيضًا اعتقاد بأن المنافس السوقي داخل الجامعات وبين بعضها بعضًا سيخلق مؤسسات أشـد كفاءة وأكثر تنافسية. كما أن المبادئ الإداريـة المأخوذة عن القطاع الخاص التي توجـه وتقيس وتقارن وتحكم على الأنشطة المهنية، قد تـم تطبيقها برجاء تحسين أداء التعليم العالي. كما يرجى من تطبيق هذه الآليات أن تعين المستهلكين في عملية الاختيار، بحيث يطمئنون إلى ما سيتلقون في بداية دراساتهم.

نتج عن هذه التطورات انخفاض في التمويل الحكومي للبحث والتعليم. كما تم إحكام السيطرة الخارجية على عناصر جوهرية في الممارسة الأكاديمية من خلال أنظمة توكيد الجودة وآليات السوق بما في ذلك جداول ترتيب المؤسسات ومؤشرات الأداء.

سلعنة التعليم العالي

حتى نفهم كيف تؤدي قوى السوق إلى ضغوط من أجل سلعنة التعليم والبحث، من المفيد أن نرجع إلى أعمال المنظّر الاجتماعي الفرنسي بيير بورديو الذي حاول تحليل الحياة «الداخلية» للجامعات. وبرغم أن أعمال بورديو نشأت في سياق فرنسي، فإن تطبيق مفاهيمه على سياقات وطنية أخرى (انظر مثلاً Naidoo 2004, Tomusk 2000) يبين أن إنتاجه يمكن أن يسهم إسهامًا مؤثرًا في دراسة التعليم العالي عمومًا. فقد تصور بورديو الجامعات في تصوره النظري موجودة في فضاء فكري سماه «مجال التعليم العالي». ومجال التعليم العالي هذا معزول نسبيًا عن مجالات أخرى مثل «مجال السياسة» و«مجال الاقتصاد». وتدور أنشطة الأفراد والمؤسسات داخل أي مجال حول حيازة الأصول التي تحمل القيمة في المجال. ويشير بورديو إلى هذه الأصول «برأس المال»، ويميّز بين «رأس المال الاقتصادي» و «الثقافي» و «الاجتماعي» (Bourdieu 1986). ورأس المال حامل القيمة في مجال التعليم العالي، نوع من رأس المال الثقافي، وهو نوعان: «رأس المال الأكاديمي» و «رأس المال العلمي». ويرتبط «رأس المال الأكاديمي» بسلطة التحكم في أدوات إعادة إنتاج الجسم الجامعي مثل شغل المناصب الإدارية والتعليمية العليا، ويرتبط «رأس المال العلمي» بإبداع المعرفة، وتشمل الحجية العلمية أو السمعة الفكرية (Bourdieu 1988) وهناك اختلاف تراتبي كبير بين شكلي رأس المال. فرأس المال الأكاديمي أقل قيمة وأقل مكانة أدبية من رأس المال العلمي. ويشير بورديو (1988:99) إلى أن رأس المال الأكاديمي، مقارنة «برأس المال العلمي» "يبدو، حتى في عيون أصدق حائزيه، مجرد بديل أو مكافأة ترضية." ولكن في كلتا الحالتين، فإن الأصول ذات القيمة في مجال التعليم العالي، تدور حول أشكال الاعتراف الأكاديمي والمكانة، وليس حول المكسب الاقتصادي.

والرأي المطروح في هذا الفصل هو أن السياسات الحكومية المعاصرة قد أدت إلى تقليل الحواجز بين التعليم العالي والمجتمع، وقد ترتب على ذلك أمور ترتبط بطبيعة الأنشطة الأكاديمية. إذ إن القوى الاقتصادية – تحديدًا – بدأت ممارسة تأثير أكبر وأقوى

علـى الجامعات أكبر مما كان عليه الحال في العقـود السابقة. كما أن التحولات الحادثة فـي السياسة التمويلية التـي تفرض على المؤسسات تحقيق دخـل مضاف، قد أدت على تقويض رأس المال العلمي والأكاديمي. فمفهوم «السلعنة» الذي يشير إلى تطوير منتج أو عمليـة خصيصًا للمقايضة السوقية، وليس لقيمـة «النفع» الداخلي، هذا المفهوم يجسد التحول من أنشطة تهدف إلى اكتساب رأس مال علمي وأكاديمي إلى أنشطة يقصد منها تحقيـق دخل مادي. وهكذا، فإن قوى دفع «السلعنة» تؤثر على الجامعات عن طريق تغيير طبيعـة المكافآت والجـزاءات في التعليم العالي؛ فيتحول مقياس النجاح الأكاديمي من المبـادئ الأكاديمية إلى معايير مالية ضيقة مثل عـدد الزبائن من الطلاب المجتذبين، ومدى الارتباط بالمصالح التجارية، ودرجة الربح أو العائد المالي المحقق.

وهكـذا، فالأرجـح أن ضغوط «سلعنة» التعليـم العالي تعمل بالتضامـن مع سياسات حكومية معاصرة أخرى لتغيير شكل التعليم والبحث الجامعي وبنيتهما. فالعلاقة التعليمية بين الطالب والمحاضر تتحول إلى علاقة أساسها عملية التبادل السوقي للسلعة. فالأرجح أن يتحـول التدريـس من الناحيـة التنظيرية إلى عملية تبادل تجـاري، المحاضر فيها هو «منتـج السلعة» والطالب هو «المستهلك». وبذلك فإن العلاقات التكاملية بين الأكاديميين والطلاب ستؤول على الأرجح إلى تفكك، حيث يكون لكل طرف منهما مصالحه المستقلة؛ إن لم تكن المعارضة لمصالح الآخر. كما يرجح أن توضع الوظيفة البحثية للجامعات في أحد مواضع الإنتاج السلعي. إن التركيز على توسعة حدود المعرفة سيتحول إلى حرص على «استثمـار» المعرفـة. (Collins and Tillman 1988; Slaughter and Leslie 1997). وسيقاس البحث بقدرته على تحقيق قيمة سوقية.

بالإضافـة إلى هـذا، فإن إعادة تشكيـل البحث والتدريس ليلائمـا متطلبات السوق مـن شأنه أن يباعد بين هذين النشاطين. وهكذا، ففي عصر السلعنة الكوكبية للمعرفة، ستتحـول العلاقـة بين البحـث والتدريـس من علاقـة متجانسة إلـى «عـداوة متبادلة» (Barnett 2003). وربمـا تنتقـل إلى طور ثالث تموت فيه فكـرة ضرورة أو احتمال ربط التدريـس بالبحث. وفي الأقسام الآتية، ستتم مناقشة الصـور المختلفة المحتملة لتشوه التدريس والتعلم والبحث جراء ضغوط السلعنة.

البحث بوصفه عملية تجارية

أحد توابع حضور قوى السوق في التعليم العالي هو انحسار مفهوم البحث بوصفه عملية إبداع معرفي إلى عملية استغلال إمكانية تحقيق عوائد مالية من المعرفة. (انظر مثلاً Etzkowitz and Leydesdorff 1997; McSherry 2001). وفي الوقت نفسه، فإن الظروف المؤسسية التي كانت تاريخيًا تميز الأكاديميين عن عمال المعرفة، مثل الحرية الأكاديمية والأمان المهني والاستقلال الذي يضمنه الثبات الوظيفي، قد انحسرت. وفي هذه الظروف، فإن مكانة ما يعد بحثًا قيّمًا تواجه تحديًا، لا سيما بسبب الاعتقاد بأن القيمة الحقيقية للمنتج الفكري تستمد مما يشغله من مكانة خارج حدود عالم النفوذ السياسي، وذلك بسبب المصالح التجارية قصيرة المدى. إن فكرة كون المعرفة غاية في حد ذاتها في طريقها للاختفاء؛ إذ تفقد قيمتها «النفعية» وتتوقف قيمتها في الأساس على عملية المقايضة، وعلى قدرتها على تحقيق الدخل. بالإضافة إلى هذا، فإن عملية ضم المعرفة في سلة سلعية وتقديمها في سوق الأفكار، قد صار في بعض الحالات أهم من جودة المعرفة نفسها وسلامتها. فقد زحفت خاصية الترتيب حسب الأولوية للأبحاث حتى صارت سمة الإنتاج البحثي المرتبط بالنمو التجاري، فكلما كان تحويل المعرفة أيسر من القطاع الأكاديمي إلى القطاع التجاري، زاد ارتباط الجامعات بالمؤسسات التجارية الكبرى.

وقد ظهرت مخاوف من أن تغير التطورات المذكورة سابقًا في أهداف البحث الأكاديمي وقيمه وعملياته. يقول النقاد: إن التوجه التجاري قد يصرف الاهتمام عن البحث التنموي الأساسي لصالح العمل التطبيقي الذي يحقق نتائج سريعة للرعاة التجاريين. وثمة خطر آخر من أن تدفع إمكانية الربح العالية المرتبطة بالمعلومات المصلحة الاقتصادية، حتى تزيح تمامًا البحث الذي يستهدف «الصالح العام» (Moja and Cloete 2001). وفي حالات أشد، ربما يمارس ضغط على الباحثين «لتهيئة» أو تزييف البيانات لتحقيق مصالح الممول. إن التنظيمات التجارية مثل تسجيل براءة الاختراع، قد تدمر التقاليد الأكاديمية مثل النشر المفتوح لنتائج الأبحاث وتقييمها من قبل باحثين آخرين (McSherry 2001). ويحذر جراي (Grey 2001) من أن هذه

التطورات قد تعرض للخطر المساهمة المتميزة للأكاديميين بوصفهم منتجين للمعرفة. وإن الضغوط التي تمارس لتحقيق السلعنة قد تثبط الاهتمام النقدي ومن ثم تعرقل التطور المعرفي طويل المدى.

تشويه التدريس والتعلم

كما يمكن القول: إن إدخال آليات شبه سوقية، قد أدى إلى سلعنة التدريس والتعلم. فقد أدخل آليات استهلاكية مختلفة لدعم اختيار الطلاب وتحكمهم في عملية التعليم في دول كثيرة في السنوات العشر الأخيرة. والهدف أن يستغل الطلاب هذه الآليات للمطالبة بإعداد عالي الجودة، على أساس أن السلوك الاستهلاكي سيؤثر إيجابيًا على الممارسات المهنية للأكاديميين بوصفهم موردين يستجيبون لضغط الطلاب أو يخسرون «زبائنهم». وبينما يعرض مؤيدو الآليات الاستهلاكية بوصفهم عمليات نوعية يمكن تطبيقها على أي مؤسسة لترفع كفاءة أدائها؛ فستواجهنا صعوبات نظرية مختلفة عند تطبيق مبدأ الاستهلاكية على قطاع التعليم العالي. فقد ذكر الباحثون، على سبيل المثال، صعوبة تصوير العلاقة بين الطلاب وهيئة التدريس كأنها عملية تجارية بسيطة بين مورد خدمات ومستهلكين (انظر، مثلاً، Hill 1995). ويقولون: إن الطلاب ليسوا مجرد مستهلكين سلبيين للتعليم، لهم حقوق محددة بدقة؛ بل إنهم مشاركون نشطاء في التعلم، وعليهم التزامات معينة. وبدلاً من شغلهم وظيفة «محفّزي» الجودة، فالطلاب عنصر حيوي في إنتاج التعلم وتوصيله. بالإضافة إلى ذلك، ليست الجامعات مجرد مورّد خدمات عليها مسؤوليات تجاه الطلاب. فهي أيضًا التي تنظم المعايير الأكاديمية، كما أنها مسؤولة أمام أصحاب الشأن الآخرين، ومنهم أولياء الأمور وأصحاب الأعمال والدولة (Baldwin and James 2000; Sharrock 2000).

من أهم توابع تطبيق إطار عمل مستمد من القطاع التجاري على قطاع مؤسسي قائم على طائفة مختلفة من القيم، أن العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم قد تتعرض للخطر. فقد بينت النتائج المستخلصة من سياقات وطنية مختلفة، أن إعادة الصياغة النظرية للعلاقة المعقدة بين الطلاب والمعلمين، وجعلها تشبه علاقة «مورّد الخدمة»

«بالمستهلك»، من شأنها أن تشوه العلاقة التعليمية. فإن الطالب الذي يضمر هوية المستهلك سيميل إلى اعتبار فعل التعلم عملية تبادل تجاري، ويرى نفسه مستهلكًا سلبيًا للتعليم إلى صورة «المنْتَج»، الذي يمكن ببساطة شراؤه وتملكه بدلاً من كونه عملية معقدة تستلزم انخراطًا شخصيًا والتزامًا من المتعلم (Shumar 1997). هذه التحولات في ثقافات التعلم من شأنها أن تؤدي إلى ضغوط على البرامج الأكاديمية حتى تطور صيغها بحيث يسهل على الطالب استهلاكها.

كذلك، فإن تبني نظم تعلم مسلعنة في الجامعات يأتي الدخل فيها عن طريق اقتصاديات الرسوم البيانية ينتج عنه اعتماد كبير على مصادر التعلم التي تتجه سريعًا إلى التقنين. وقد يمثل هذا محاولة لتوصيل تعليم «خالٍ من أثر المعلم» لا سيما إذا خططت المؤسسات لاستخدام «هيئة تعليمية» أرخص وأقل تأهيلاً وخبرة. في هذا النموذج المقنن، يرجح أن تهمل الأنشطة التي يعدّل المدرسون من خلالها المنهج وطرق التدريس حسب حاجات الطلاب بوصفهم أفرادًا. كما سيطرأ تغير على المردود العلمي للطلاب؛ إذ ربما يتحول هذا المردود إلى مجرد تقييم تحصيلي، وفي أسوأ الأحوال يقتصر على نتائج اختبارات الاختيار من متعدد المحوسبة، ويبتعد بالتالي عن المردود الكيفي التفصيلي اللازم للتعلم عالي الجودة. كما أن حزم البرامج ونشرها بهدف رئيس هو تحقيق قيمة سوقية يستتبع «توثيق» البرامج، فيصعب مع الوقت تعديل محتوى المسار أو تحديثه أو توضيحه في ضوء نتائج الأبحاث. وتكون النتيجة نموذجًا تعليميًّا لا يرى في المهمة سوى تقديم المزيد من المعلومات، وليس المهارات أو الاستعدادات لاكتساب المعرفة.

في هذه الظروف، الأرجح أن يتحول التعلم إلى عملية انتقاء واستهلاك وإعادة إنتاج سلسلة من الوحدات المعلوماتية الصغيرة غير المترابطة، ولكنها جيدة التعبئة. والأهم أن الاتجاهات النفسية للتعلم التي تنشأ سيكون من شأنها تشجيع السطحية، ونبذ العمق في التعامل مع العلم (Ramsden 1998)، وكذلك إعاقة تطور المهارات العليا المطلوبة للتعلم الذاتي والمستمر.

ضمور الهويات المهنية

كما ذكر في الأقسام السابقة لهذا الفصل، فإن سلعنة التعليم العالي تحول أساس المكافآت والجزاءات من المكانة الأكاديمية إلى الأنشطة التنافسية التي تهدف إلى تحقيق الدخل. وهكذا فإن الهويات التعليمية القائمة على المعايير الأكاديمية قد يحل محلها منظومة أخلاق إدارية وسوقية تعيد تعريف الطلاب، فتجعلهم في المقام الأول مشروع وحدات لتحقيق الدخل أو مستهلكين يجب إرضاؤهم. أما التضييق المتوقع على المعرفة المهنية من خلال الاهتمام بطلبات المستهلكين والسعي لإرضائهم، فيمكن أن يؤدي إلى انزواء المهارات الفكرية والتخصصية العلمية. وستكون الأولوية للمهارات المرتبطة بإدارة البرامج الأكاديمية وتسويقها. بالإضافة إلى ذلك، فهناك ما يسمى بالتدقيق المجهري للأنشطة المهنية حتى تتوافق مع الإجراءات التوجيهية الشاملة التي يفرضها إطار العمل الاستهلاكي؛ هذه المراجعة المجهرية قد تؤدي إلى ما يسميه باور (Power 1999) تحولات من وظائف «المرتبة الأولى» إلى «وظائف المرتبة الثانية» فإن التفرغ لوظائف المرتبة الأولى مثل تطوير برامج ابتكارية عالية الجودة حتى تنزل إلى الفئة الثانية مثل التوثيق والقياس وشرح الأنشطة الأكاديمية بهدف توفيقها مع أطر العمل الاستهلاكية.

كذلك فهناك أدلة على أن التعلم عالي الجودة يحدث من خلال تحدي الأفكار القائمة، وإدخال مخاطرة «محسوبة». وإن عملية إدخال مخاطرة إلى السباق التعليمي عملية تستهلك وقتًا، وتحتاج إلى مهارات. كما أنها عملية حوارية، ومن ثم تتعارض تمامًا مع عمليات السلعنة التي تنحو إلى تغيير العلاقة التعليمية بين المعلم والطالب إلى علاقة بين منتجي المعرفة ومستهلكيها. بالإضافة إلى هذا، فهناك خطر شكاوى الطلاب ولجوئهم للقضاء، الذي من شأنه أن يشجع هيئة التدريس على اختيار «التدريس الآمن» حيث ينقل المحتوى المفصل سلفًا إلى الطلاب، ويتم قياسه بصورة تقليدية.

تغير أشكال البرامج الأكاديمية وصيغها

ثمة اتجاهات حالية في دول كثيرة لتحويل المناهج من برامج سنوية متتابعة إلى مكونات من وحدات صغيرة في أطر عمل داخل منظومة تأهيل وطنية. وتأتي تبريرات

تجزئـة المنهج إلى وحدات مستقلة من جهات كثيرة. فهنـاك دعوى المساواة التي تقول إن: «الطلاب غير التقليديين» سيجدون فرصة أكبر للحصول على التعليم العالي والنجاح فيـه إذا تابعـوه في وحـدات مستقلـة أصغر حجمًا داخـل منظومة تتعدد فيهـا المداخل والمخـارج. وتشير تبريرات أخرى إلى أهمية إزالة الحدود بين التخصصات حتى نسمح بظهـور أشكال معرفية جديـدة وحتى توفي الجامعات ضرورة وضـع برامج تعليمية أشد ارتباطًا بدنيا العمل (Nowotny et al. 2001).

ولكن هناك من النقاد، مثل مولر (Muller 2001) من نبّه إلى وجود أدلة قوية على أن الانخراط العميق والمستمر في محتوى أي تخصص وبنيته الداخلية ربما يكون لا غنى عنـه لتمكين الطلاب من إتقان البنى الفكرية والأنمـاط التحليلية التي تهدف إلى إبداع المعرفة. فهناك أدلة، مثلاً، على أن التعلم والبحث يوجدان معًا داخل «أقسام أكاديمية» مستقلـة (Becher and Trowler 2001) أو تجمعـات ممارسـة (Wenger 1998) وإن التخصصـات المميزة هي التي تجعل الطلاب يرتبطـون داخلها بمجالات تلمذة معرفية حيث يكتسبون الرؤى العميقة، ويتعلمون الأعراف والإجراءات الخاصة بتحديد المشكلات وتناولها وحلهـا. فمثلاً، من المهم تجنب قبول الحدود التخصصية دون نظر ناقد، ومن المهـم إدراك الاعتراف بتحول المعرفة. ولكن هنـاك أيضًا تخوف من أن يكون لضغوط تطوير ودمج البرامج الأكاديمية من خلال منظومة معايير الوحدات في إطار عمل وطني نتائج إيجابية وسلبية. فمن ناحية، كلما زاد تقنين البنى المعرفية زادت المرونة بالنسبة للطلبة والجامعات، وسهل حزم «المنتجات التعليمية» على الموردين المتنافسين، وسهلت ممارستهـا ونقلهـا. ومن ناحيـة أخرى، هناك تخوف مـن عدم إمكانيـة استنساخ آليات الدعم والشحذ الذهني التي تتيحها البنى التخصصية في البنى المصغرة المستقلة.

وهناك خطر محدد يخص البرامج التي وضعت أساسًا وفق حوافز السوق. فمشكلات التناغم والافتقار إلى منظومات الشحذ الذهني، وغياب أطر العمل التحليلية سيكون لها نتائـج خطيرة على الطـلاب (Muller 2001). بالإضافة إلى هذا، فقد تم «رتق» برامج عديدة معًا في عجالة حتى توافق بيئة سوقية معينة عن طريق تصميم منهج يعكس أنشطة

الطلاب اليومية بطريقة ساذجة. وقد أطلقت تحذيرات من أن هذه الاتجاهات نحو وضع المناهج ستزيل الحدود بين نوع المعرفة الذي يكتسب في الجامعة، ونوع المعرفة الذي يكتسب في الحياة اليومية، وبهذا قد تعجز عن الارتقاء بقدرات الطلاب الظاهرة أو حث الطلاب نحو عمل فكري معقد (انظر مثلاً: Young 2002).

هدم العلاقة بين البحث والتدريس

إن تشويه وظائف البحث والتدريس الجامعية، كما ذكر سابقًا، من شأنه أن يهدم العلاقة بين البحث والتدريس. وهذه منطقة استقصاء حيوية، لا سيما أن مثال همبولد عن «تكامل التدريس والبحث» لا يزال متجذرًا في الهوية الأكاديمية والمؤسسية. وتشير دراسات بحث الهوية المهنية للأكاديميين (Colbeck 1998; Smeby 1998) إلى أن كثيرًا من الأكاديميين يرون أن دمج التدريس والبحث يخلق هوية فكرية تمثل لهم ما هو مميز وقيم في التعليم العالي.

كما أشار الباحثون إلى وجود ارتباط فكري قوي بين المعايير العليا في نقل المعرفة والمعايير العليا في إبداع المعرفة. وإن كثيرًا من الفضائل المرتبطة بالممارسة الأكاديمية، ومنها الأصالة والاهتمام الشخصي والصرامة النظرية التجريبية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمعايير العليا للبحث والنشر. فإذا أخذ البحث العلمي نموذجًا لأفضل الممارسات التعليمية، فسيكون الاعتماد على نظرية البحث ومنهجيته والتي تعتبر إحدى أهم مهارات التعلم الذاتي في موقف أفضل لتحديد المشكلات غير الواضحة وكيفية معالجتها (Haig 1987).

ويشير باحثون آخرون إلى أن أعضاء الهيئة الناشطين بحثيًا يتعاملون مع البحث ومادته، ومع التدريس بتوجه نقدي شامل مستقر في أصل الخبرة نفسها. وعلى سبيل المثال يقول رولاند (Roland 1996): إن أي اتجاه نحو التدريس الذي يهتم بالسمة التفاعلية، ويطبق عليه التوجه النقدي المرتبط بالبحث سيكون عالي التأثير، وإن أعلى مستويات التدريس فاعلية من المؤكد أنه يمثل دعمًا للبحث. وإن تغير نمط العمل الذي يتجه إلى فصل عمليات التدريس والبحث، ويزيد من تشرذم دور الأكاديميين وهذا من شأنه أيضاً أن يدمر البحث، وبالتالي يقوض التدريس بشكل تدريجي.

منظومات للتعليم العالي هرمية وغير متكافئة

مـن المرجح كذلك أن تتسبب ضغـوط السلعنة، مع غيرها من التطـورات المعاصرة في التعليـم العالي، في التعجيل بظهور منظومة هرمية وغير متكافئة للتعليم العالي. ويبين بورديو أن وجـود المؤسسـات في مجال التعليم العالـي يكون على مستويات عـدة داخل ترتيب هرمي سلطوي يحدده ما تملكه المؤسسة من رأس مال أكاديمي وعلمي (Bourdieu 1996). وهناك عمومًـا ارتباط بيـن موقع كل جامعة فـي مجال التعليم العالـي والأصـول الاجتماعية لأغلبية الطـلاب المنتقيـن فيها. فالجامعـات النخبوية، التي تنتقـي طلابها من الفئـات الاجتماعية المتميزة، هي الأقرب لامتلاك الموارد الثقافية والمالية التي تعينها على مقاومة قوى السلعنة أو إعـادة صياغتها حتى تحمي قيمة رأس المـال الأكاديمي والعلمي الحاضر في المجال، ومن ثم حماية مكانتها. أما المؤسسات غير النخبوية، التي لا تتمتع برأس مال ضخم وتقبل طلابها عمومًا من فئات اجتماعية محرومة، فهي، على الأرجح، أقل قدرة على مقاومة قوى السلعنة.

وبرغم أن سلعنة التدريس والبحث وتشويههما، ينتشران على الأرجح في قطاع التعليم برمتـه، فسيكون التشويه على أشده فـي الجامعات القابعة في ذيل الهرم المؤسسي. وإن كانـت المخاوف المثارة، بشـأن التحولات في المحتوى المعرفـي وبنيته وطرق تدريسه، صحيحـة، فالمرجح أن تتسبب السلعنة فـي نتائج تعليمية متفاوتة بين الطلاب المنتمين إلـى خلفيـات اجتماعية متباينة. وبدلاً مـن اكتساب مهارات الابتـكار والقدرة على تعلم أساليب التعلم، فالأرجـح أن أغلبية الطلاب المنتمين إلى الفئات الاجتماعية المحرومة سيكتسبون تعليماً ضيقاً وإن كان آلياً عاليا.

أما بالنسبة للبحث، فالسياسات الحكومية الحالية تهدف إلى تركيز البحث في عدد صغيـر من المؤسسـات النخبوية مع قوى تحويـل البحث والتدريس إلى سلـع؛ ومن شأن ذلـك أن يسـرع بالفصل بين البحث والتدريس. وهكذا، فالمتوقـع أن تتباعد المؤسسات وهيئاتهـا الأكاديميـة عن بعضها البعض، ويتحولون جميعًا إلى طرفـي نقيض، أحدهما يصنـف ناشطًا بحثيًا وآخر غير ناشط بحثيًا؛ وسيكـون لذلك عواقب خطيرة على تطور أنظمة التعليم العالي. وقد ذكرنا سابقًا قول بورديو (1988): إن التدريس والإدارة ينتجان صيغًـا مهمة من رأس المال الأكاديمي، ولكن هـذه الصور من رأس المال الأكاديمي تعد لاحقة في الأهمية لرأس المال العلمي الذي يتكون تدريجيًا عن طريق النشاط البحثي.

ويدعم كلام بورديو دراسات عديدة (انظر مثلاً: Hannan and Silver 2000; Lucas 2002) والتي تشير إلى أن البحث لا يزال يحظى بالتميز على التدريس من ناحية المكانة داخل الحياة الأكاديمية.

وهكذا يتضح أن مستوى المشاركة في البحث، ومقدار البحث المنجز وجودته، يمكّن الأكاديميين والمؤسسات من حيازة رأس مال رمزي يتيح لهم الحصول على مواقع عليا في الترتيب الهرمي لمجال التعليم الجامعي. وبالإضافة إلى ما يتحقق من رأس المال المعنوي الذي يحققه البحث، وكذلك أهمية البحث في تحديد مسارات الحياة الأكاديمية للأعضاء، فإن أنظمة التمويل الحالية تتيح مكافآت مالية كبيرة للمؤسسات التي تشتغل بالبحث. وهكذا فإن استبعاد عدد كبير من الأكاديميين والمؤسسات من المشاركة في البحث من شأنه أن يؤدي إلى أزمة في الهوية المهنية والمؤسسية، وكذلك سيخلق منظومة تعليم عالي شديدة التمايز، وربما مختلة وظيفيًا.

الخلاصة

لم يسعَ هذا الفصل إلى تقديم صورة عصر ذهبي أسطوري للتدريس والبحث في التعليم العالي. ولكن هناك أدلة كثيرة على أن جودة ما يقدم في الجامعات يتنوع تنوعًا كبيرًا. ففي حقب تاريخية كبيرة، ودول عديدة، كان التعليم العالي يعمل بطريقة إقصائية، كذلك فليس من الحتمي أن يؤدي ربط تطورات التعليم العالي بمبادئ السوق آليًا إلى الآثار العكسية المذكورة. بل إن فكرتي تقول: إن الطريقة المتعجلة التي تطبق بها قوى السوق على التعليم العالي من شأنها ممارسة ضغوط لإدخال التعليم العالي عنوة في طريق السلعنة، وإن هذا الطريق، عمومًا، يعتبر معادياً للبحث والتعليم عالي الجودة. وإن قوى تحقيق السلعنة من شأنها أن تشوه التدريس والبحث وأن تزيد الصعوبات الحالية التي يواجهها قطاع التعليم العالي.

8

المعرفة النافعة: إعادة تعريف البحث والتدريس في اقتصاد التعلم

مايكل أ. بيترز و مارك أولسن

"يمكن أن نستبقي جامعة واحدة للباحثين عن الحقيقة، المنتمين إلى العصور الوسطى... كزينة في مجتمعنا."

(تشارلز كلارك، وزير التعليم العالي، المملكة المتحدة، حسب المنشور في صحيفة الجارديان، السبت 10 من مايو، ص 3).

مقدمة

نشر لودفج فيتجنشتاين، وهو من أعظم فلاسفة القرن العشرين، كتابًا واحدًا في حياته، وهو كتاب صغير بكل المقاييس؛ لأنه أقل من سبعين صفحة. وقد نشر كتابه مقالة في الفلسفة المنطقية بمعاونة من أصدقائه، فكتب برتراند راسل له تصديرًا، وترجمه أوجدن، وساعد كينز في إيجاد الناشر. وقد أحدث هذا الكتاب أثرًا عميقًا في فلسفة القرن العشرين، إذ مثل إلهامًا لمدرسة فيينا التي أرست التجريبية المنطقية وسادت الفلسفة الأنجلو أمريكية من وقتها. وتغلغل تأثير الكتاب في العلوم الإنسانية الأخرى، ثم في الثقافة كلها. ومن الصعب، إن لم يكن من المحال، تقدير كافة الآثار الثقافية للكتاب. أما الفيلسوف الأمريكي الليبرالي جون رولز، الذي توفي عام 2003. فقد أشيع عنه أنه أنفق سبع سنوات في تأليف كتاب «نظرية في العدل» الذي يحدد عددًا من المبادئ الليبرالية عالية التأثير في القانون والسياسة وغيرهما من الإنسانيات.

بالمقاييس الحالية التي تقول: "انشر أو اختفِ"، فالأرجح أن يستبعد هذان العالمان من "اختبار تقييم الأبحاث" الذي يهيمن على الجامعات البريطانية حاليًا. وبالتأكيد فإن احتمال استبعادهما يثير أسئلة لافتة، مثل هل يستوفي كل العلماء التراثيين منذ القدم معايير تقرير «روبرتس» الأخير، وهل فرض نظام جديد يشترط أربعة أعمال في دورة مدتها ست سنوات أمر واضح المعالم فعلاً؟ ولو استوفى هذان الفيلسوفان – المفكران الرائدان لجيلهما – المعايير فيما يخص كمية المنتج، فهل يمكن لمجالهما البحثي أن يصنف تصنيفًا دقيقًا داخل الوحدة التخصصية التي حددتها هذه الجامعة أو هذا القسم لإنتاجهما، أو هل سيطلب منهما أن يبحثا في مجالات أخرى؛ وهذا يثير المزيد من الأسئلة.

زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بأوجه التوافق بين الجامعات وقطاع الأعمال مع زيادة الاهتمام بتسويق البحث تجاريًا، ووضع ترتيبات شراكة جديدة، وإنشاء شركات تنطلق من الجامعة، وسياسات لنقل التكنولوجيا، واتباع أسلوب المناقصة لتمويل الأبحاث في منظومة تمويل تنافسية. ويبدو أن التركيز الآن في مجال الإنسانيات – وهو محروم تمويليًا بالمقارنة بالعلوم الطبيعية والهندسة – على الاهتمام بالإبداع الفكري قد انحسر وحل محله الاهتمام بالعوائد الناتجة من العقود البحثية في إطار الجامعة التجارية. وقد نشأ في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية نوع من التجريبية البراجماتية الفظة القائمة على مبدأ «ما يفيد»، وهذا يكشف عن خطاب بحثي وطني جوهره «المعرفة النافعة».

تتجلى أيديولوجية «المعرفة النافعة»، التي تهتم «بما يفيد»، في مجموعة من القوى الخارجية وتطورات السياسة الداخلية المتصلة بها. أولاً: هناك تحول من أنظمة العلوم الوطنية إلى شبكة المعرفة العالمية التي تعكس تزايد السرعة والتكثيف، وتحويل العمليات المعرفية في الاقتصاد العالمي إلى عمليات رقمية (رقمنتها). ثانيًا: وهذا في الأساس نتيجة أو أمر تابع، وهو حدوث تغير في فلسفة الخدمة العامة ونمط تقديمها، إذ تتوجه نحو «ديمقراطية استهلاكية» جديدة تطرح شبكة من العلاقات المتداخلة، والمنتشرة

بيـن القطاعيـن العام والخاص، مع ما يلـزم من اهتمام أكبر بمصـادر التمويل الخاص وتوليفات التمويل الجديدة. ويمكننا أن نسمي ذلك «سوقنة المجال العام». ثالثًا: يصحب هـذه التحولات العالمية تغيرات في نمط إنتـاج المعرفة مع الاهتمام بكل صور الاستثمار الذاتي – البشري والاجتماعي والرمزي – والذي يؤثر تأثيرًا مباشرًا على المعرفة، ودمج العمالـة الأكاديمية على نحو أكثر فاعليـة في اقتصاد المعرفة ما بعد العصر الصناعي. رابعًـا: إنما صاحب ذلك من التوجه نحـو التشغيل الآلي أو الرقمنة المصاحبة للخدمات الجامعيـة قـد شجع على حـدوث نمو سريـع لاستخدام العمالـة الخارجية ومـن ثم بدأ إعـادة صياغة التوزيـع الكوكبي للعمالة الكوكبية في القطـاع الجامعي. خامسًا: وأخيرًا، هنـاك شبكة من سياسات التعليم والابتكار والتكنولوجيا والعلوم الوطنية تقرأ وتتبع هذه التوجيهات نحو ترويج التعليم المستمر مدى الحياة، والتعليم القائم على العمل، والتعليم المهني التخصصي، أي كل عناصر ما يسمى باقتصاد التعليم الجديد.

كان التحول واضحًا جدًا إلى درجة أن بعضهم علق قائلاً: إننا نشهد ظهور مجموعة جديدة مـن الممارسـات المعرفيـة والاجتماعية تتميز بتجـاوز التخصصـات والتباين والتنوع التنظيمي، وتشجع مبدأ المساءلة الاجتماعية (Gibbons et al. 1994) ويمتزج هـذا التحليل التأملي إلـى حد ما بتغير في التوجه يبتعد عن مجتمـع المعرفة الذي يولي اهتمامـه لمركزية المعرفة النظرية، ويتوجه نحو اقتصادات المعرفة والتعليم التي تميل إلـى المعرفـة العملية أو التطبيقـات أو المهـارات (انظـر: Peters 2003; Peters and Besley 2005).

إن فلاسفة مثل فيتجنشتاين وهايدجر أولوا للمعرفة العملية أهمية أكبر من المعرفة النظرية، في حين تحدث آخرون مثل مايكل بولاني (1958) عن أهمية المعرفة الضمنية. وقـد زادت أهمية هذه الموضوعات لفهم حشد من التطورات ذات الصلة، منها الاهتمام بالبنـاء الاجتماعي، ونظرية ما بعد الحداثـة، والأهمية المحورية للثقافات (مثل ثقافات التعلـم والمعرفة، والثقافـات القائمة على الأدلة، والثقافـات التنظيمية). وقد عزز هذا التوجـه ظهور التركيـز المحوري على «الممارسيـن»، ومعرفة الممارسيـن، فدونت على

شكل برامج «الممارس المتبصر» التي بدأت مع عمل دونالد شون (1987, 1995) وكريس أرجيرس ثم دعمه ما يسمى «بمجتمعات التطبيق» (مثل Wenger 1998) ومفاهيم «التعليم محدد السياق» (Lave and Wenger 1991). وعمومًا، فإن هذه التطورات – التوجه الثقافي، والاهتمام بالممارس المتبصر والتحول إلى التطبيق – كلها تعني، ضمن ما تعني، أن الأنشطة التعليمية تعمل في المقام الأول مع الآخرين في العالم الحقيقي، ويعني ذلك أن التعلم والتدريس أنشطة اجتماعية في جوهرها، أو «أفعال» أو أنشطة أو أشكال من الأداء دون عمليات «داخلية».

فالمهمة الأولى المطلوبة من نظرية التعلم والتعليم وتطبيقها هو وصف «التطبيقات»، لأنه يمكن تمييز آراء متعارضة عن «التطبيق» ومدى توافقها أو تمايزها أو تكاملها أو تنافرها (انظر Peters 2003). وإن الخطوط العريضة لهذه المذاهب تنشئ شبكة كثيفة من الصلات بين نظريات التطبيق والالتزامات الأخلاقية السياسية التي تجسدها. فمفهوم التطبيق مفهوم خلافي ويستلزم عرضًا متجانسًا لطبيعته «المشتركة»، كما أنه يشير إلى خاصية سهولة الانتقال فيه. فإذا قبلنا التفسيرات الظواهرية الحالية القائمة على هايدجر وفيتجنشتاين و فوكو، فلا بد من اعتبار التطبيق والتعلم المهنيين جزءًا من البنية التحتية؛ أي غير معرفيين أو غير نظريين أو قبل لغويين. فإذا كان الحال كذلك، فينبغي أن تنظر كيف يمكن تعلم التطبيق أو نقله. فمن الواضح أن هناك آراء متصارعة عن المعرفة بوصفها تطبيقًا، وآراء متصارعة عن التعلم لا تزال في حاجة إلى استجلاء، واستقصاء مناسب. أما «الرؤى الاقتصادية» البسيطة أو الساذجة التي تستثمر مفاهيم «المعرفة النافعة»، فلا تستوعب العوامل الثقافية في التعلم (انظر Bruner 2000). هذه الاتجاهات تكرس أحيانًا، أو تضفي الشرعية على أيديولوجية «المعرفة النافعة» التي تمنح أولوية للمعرفة «الجديدة» التي تشبه دورة المنتج السوقي، ذات النفع المباشر الواضح للاقتصاد. فقد وجدت براجماتيات المعرفة طريقها إلى سياسة التعليم العالي.

وعلى سبيل المثال، نُقل عن تشارلز كلارك، وزير التعليم بالمملكة المتحدة، قوله في تجمع في يونيفيرستي كوليدج في ورستر عام 2003: "أنا لا أمانع أن يكون بيننا أناس من مخلفات العصور الوسطى لأغراض الزينة؛ ولكن ليس من مبرر لأن تنفق الدولة

عليهم" (The Guardian, Saturday, 10 May, p.3)، وقد حث الجامعات على أن تهتم أكثر بالتفكير في إيجاد طرق لنفع الاقتصاد وهدد بقطع التمويل الحكومي لأشكال الدراسة «غير المنتجة». وقد أكد كلارك في أحاديث أخرى على أن الدولة لا ينبغي أن تمول إلا التعليم العالي الذي له «نفع صريح»، مشيرًا إلى "الدور الاجتماعي والاقتصادي الأكبر للجامعات." وقد عُدّ خطاب ورستر من جهات عديدة هجومًا على مكانة الإنسانيات، وتحذيرًا من تقديم المزيد من التحويل لموضوعات العلوم الإنسانية في الدورة الحكومية الجديدة. وقد وصفت تعليقات كلارك بأنها "فجة في نفعيتها وماديتها" على لسان جينتي نيلسون، أستاذ تاريخ العصور الوسطى في كينجز كوليدج ورئيس الجمعية التاريخية الملكية. ولن تكون تعليقات الوزير مدهشة إذا استحضرنا الورقة البيضاء أو «وايت بيبر» المسماة "مستقبل الجامعات". وكان كلارك هو المسؤول عن إصدارها في يناير عام 2003.

يقوم الخطاب الأيديولوجي "للمعرفة النافعة" على مجموعة من السياسات هدفها التسويق التجاري للمعرفة، والعرض السوقي للجامعات دونما فهم لأهمية التمييز بين المعرفة النظرية والعملية، أو المعرفة والمعلومات أو ضرورة تنوع الإنتاج المعرفي. وتعمل هذه الأيديولوجية على إعادة تشكيل العلاقات التقليدية بين البحث والتدريس والدرس العلمي، مع إعطاء أهمية أكبر للابتكار في إطار اقتصاد تعليمي يتسم بارتفاع الإنتاج المعرفي، وسرعة انتقال المعرفة فيه أمر حتمي. في هذه البيئة السياسية الجديدة، للدولة دور تقوم به في ترويج أدوات التعلم وسبله، وتيسير الحصول على المعرفة من خلال أنظمة غير رسمية، مما يزيد التنافس، ويسبب تلاشياً لدور الجامعات بوصفها «وجهات التوريد المفضلة».

ولكن أيديولوجية «المعرفة النافعة» واهتمامها بتسويق المعارف الجامعية يصحبها خطر التنميط المؤسسي الذي يحول الجامعة إلى شكل من أشكال المؤسسة التجارية. إن الضغوط الناشئة عن الاقتصاد التعليمي تدفع الجامعات البريطانية بوتيرة متسارعة نحو التخلي عن ميزتها النسبية لا سيما في مجال الإنسانيات المحروم تمويليًا، والذي يتميز تاريخيًا بأداء وظائف نقدية وإبداعية، وهذا أساس ما يسمى «بالاقتصاد الإبداعي». إن هذه

الوظائف التي غالبًا ما تُعدّ حيوية للجامعة بوصفها إحدى الركائز المؤسسية للديمقراطية، تكتسب الآن أهمية اقتصادية جديدة وغير متوقعة مع تزايد دراسات الإعلام والاتصال وتنوع الدراسات الثقافية و «ثقفنة» الاقتصاد (Peters and Besley 2005). كما تخسر الجامعات البريطانية حاليًا قدرتها التنافسية فيما يخص البحث الأساسي طويل المدى؛ إذ تتحول إلى الصناعات الناهضة ورأس المال العرفي سهل الاستغلال في أحد مسارات النشاط السوقي. و هذا الاستعمال الوظيفي للمعرفة، والذي لا يمكن فصله عن سؤال أكبر عن السيطرة على الجامعة، سيؤدي إلى انحسار مفهوم البحث للبحث.

فيما يأتي، نستقصي أبعاد هذه القضايا مع مناقشة تفصيلية لدور الجامعة في اقتصاد التعلم، وسنركز تحديدًا على رأي لوندفول (Lundvall 2002) بأن على الجامعات، حال انفتاحها على السوق، أن تحتفظ في الوقت نفسه بالجوانب الإبداعية النقدية بعيدة المدى للبحث، إذا أرادت أن تحافظ على وجودها. وسنتناول في القسم الآتي مسألة التغيرات في الإنتاج المعرفي، ونطرح نقاطًا نقدية لتمييز جبونز بين نمط (1) ونمط (2) المعرفيين واللذين ساعدا على إضفاء الشرعية على التغيرات الليبرالية الجديدة التي نعرضها. وأخيرًا نطرح رأينا بأن التغيرات الحادثة في الإنتاج المعرفي لا يمكن فصلها بسهولة عن مسائل السيطرة على الجامعة في ظل حكم سياسة ليبرالية جديدة، وسنستقصي آثار تمويل الجامعات على مفهوم نشاط حركة البحث للبحث، لا سيما آثار اختبار تقييم الأبحاث.

الجامعة في سياق اقتصاد التعلم

دخل مفهوم «اقتصاد التعلم» في خطابات التعليم العالي لأول مرة على يد لوندفول وزملائه في أوائل التسعينيات (Dalum, Johnson and Lundvall 1992, and Lundvall and Johnson 1994) للإشارة إلى أن اقتصاد المعرفة يتزايد اعتماده على عمليات التعلم الجديدة. ويسير باحثون مثل جريجرسون وجونسون (Gregersen and Johnson 1997) على هذا الدرب، فيقولون: إن مرحلة ما بعد فورد التي تنتمي إلى موجة

كوندراتيف(*) الطويلة الخامسة والتي قد أتت بعمليات تعلم جديدة تقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال إذ "قللت بشكل كبير تكاليف تخزين المعلومات واستخدامها ونقلها ومزجها، كما أتاحت إجراء أنواع مختلفة من العمل الجماعي الشبكي. وقد أحدث ذلك تغييرًا في عملية الابتكار؛ إذ قصر دورات حياة المنتجات، وجعل الابتكار ضرورة لبقاء الشركات. فهم يرون أن اقتصاد التعلم الحديث يتميز بمعدل تحول معرفي مرتفع، وعمليات تعلم ونسيان متلاحقة، وانتشار سريع للمعرفة، كما أن جزءًا ضخمًا من مجمل المخزون المعرفي يتغير سنويًا. بل إن التعليم يتحول بسرعة ليكون ذاتي النمو. فقد استقرت صور عمليات التعلم، ووضع في تصميمها قنوات المردودات بغرض تحقيق التراكم المعرفي، حتى صار الاقتصاد كله تعلمًا عن طريق التفاعل في سباق الإنتاج والاستهلاك، فعندما تتعلم الاقتصادات كيف تتعلم، فإنها ستأخذ في التسارع (Gregersen and Johnson 1997).

تُعدّ البنية التحتية المعرفية للجامعات والمدارس مفتاحًا أصيلاً لتنمية الابتكار المبني على العمل الجماعي الشبكي والتعلم التفاعلي. وهناك أيضًا دعم مؤسسي أقوى من ذي قبل للتعلم والابتكار (في التعامل مع حقوق الملكية الفكرية وأنظمة الخدمة التكنولوجية والقوانين الضريبية ونحوها) مما يؤدي إلى ظهور "«ثقافة تعلم» يعد الناس فيها التعليم الرسمي الطويل، وتكرار إعادة التعليم، وإعادة التدريب، والتعليم مدى الحياة، أمورًا ضرورية وجوانب طبيعية في الحياة الاقتصادية" (Gregersen and Johnson 1997). في هذه البيئة تغير دور الحكومة، وأصبح للدولة دور مهم تقوم به في تطوير:

وسائل التعلم (المدارس، أنظمة التدريب... إلخ) وحوافز التعلم (حقوق الملكية الفكرية، والضرائب، والإعانات الحكومية، ودعم شبكات التعلم

(*) نيكولاي ديميتريفتش كوندراتيف (1892-1938) اقتصادي روسي تم إعدامه في ذروة حركة التطهير الكبرى في عهد ستالين، ثم رد إليه اعتباره بعد خمسين عامًا من إعدامه. أنشا نظرية مفادها أن النظم الاقتصادية الرأسمالية الغربية لها دورة حياة طويلة 0 بين 50 و60 عامًا، تزدهر خلالها ثم يعقبها كساد، وتسمى هذه الدورات التجارية «موجات كوندراتيف أو grand super cycle. (المعرِّب)

...إلـخ) وسبـل الحصـول علـى المعرفـة المطلوبـة (المكتبـات وقواعـد البيانـات، وأنظمة الخدمة التكنولوجيـة، وأنظمة الاتصال عن بعد، ...إلخ) وتقليـل تكاليـف النسيان (إعـادة التدريب، وحراك سوق العمـل، والضمان الاجتماعـي...). وبصـورة أشمل جعـل البدائل مفتوحة عـن طريق حماية التنـوع التكنولوجي والمؤسسي وتشجيع الانفتـاح على التعلم من الخارج في مجالات معرفية مختلفة (Gregersen and Johnson 1997).

وقـد دافـع لوندفول نفسه دفاعًا قويًا عن وضع الجامعة فـي اقتصاد التعلم. فيقول: إن تزايـد التوجه الدولي، و جعل العمل بصيغة الشبكات قد جعل الجامعات "ترتبط على نحـو أكثر مباشرة بالعمليات التـي يوجهها السوق، كما جعلها معرضة أكثر للمنافسة من منتجي المعرفة الآخرين" (Lundvall 2002). فأنماط التنظيم التقليدية القائمة على فصـل حاد بيـن التخصصات والعزلـة النسبية عن المجتمع يحل محلهـا إستراتيجيات قوامهـا التحالفـات، والعمل في شبكات. مع ذلك "فبينما تنفتـح الجامعات، تبرز حاجة لعمل تغييـرات في الإطار المؤسسي لضمان بقاء الجوانب الإبداعية والنقدية في البحث الأكاديمـي" (Lundvall 2002). إن عرضـ الجامعة كبضاعة في عالم السوق ليس في ذاتـه هدفًا سياسيًـا مقنعًا، وعلى الجامعات أن تحافظ على ما لديها من أبعاد اجتماعية وأخلاقية تقليدية للمعرفة، حتى تعزز التنوع الكلي، والتمايز في إنتاج المعرفة.

يقـوم جزء كبير من دفاع لوندفول على التمييز بين المعرفة والمعلومات. فيقول: إن التوجه الأصلي المؤيد للتمويل العام للبحث الذي يقول به الاقتصاديون (Nelson 1959; Arrow 1962) يعتمـد علـى تصور لإنتاج المعرفـة بوصفها «معلومـات» أو أشياء يمكن بسهولة نسخها، وإعادة إنتاجها بتكلفة هامشية. وعلى هذا الأساس لن يكون لدى القطاع الخاصـ أي حافز للاستثمار في إنتاج المعرفة العلميـة، حيث يستطيع كافة المتنافسين الحصول عليها مجانًا.

تحولات في الإنتاج المعرفي: نمط المعرفة (1) مقابل نمط المعرفة (2)

يقول كل من ميرل جيكوب وتوماس هيلستروم (Merle Jacob and Thomas Hellstorm 2000) في مقدمة كتابهما "مستقبل الإنتاج المعرفي في الأكاديميا": إن ثلاثة تطورات مهمة أثرت تأثيرًا قويًا على منظومة البحث الجامعي: التحول من أنظمة العلوم الوطنية إلى شبكات العلوم العالمية؛ وتحويل المعرفة إلى رأس مال، ودمج العمل الأكاديمي في الاقتصاد الصناعي، "ويسمى كذلك ظهور مجتمع المعرفة" (ص 1). وتعكس هذه التطورات إلى حد بعيد طبيعة الرأسمالية المتغيرة في سياق اقتصاد عالمي أكثر تكاملاً – وعلى وجه الخصوص ظهور تعليم يعد شكلاً من أشكال الرأسمالية المعرفية (Peters 2004, Peters and Besley 2005) وصعود مشروع العولمة الليبرالي الجديد (Olssen 2004; Olssen et al. 2004). ونتيجة لهذا صار من الممكن أن نتحدث عن أشكال جديدة من الإنتاج المعرفي؛ فالتعليم المستمر، والتعليم القائم على العمل هما إلى حد بعيد من إبداعات السياسة المبنية على الإقرار بهذه التطورات. ومن بين ما أثير حول هذه التطورات من جدل يبرز التمييز الذي قدمه مايكل جبونز وزملاؤه (1994) بين نمط المعرفة (1) ونمط المعرفة (2) بوصفه علامة معيارية متفقًا عليها، وتمثيلاً يهيمن على خطابات السياسة، ويبرز تداولات جديدة للمعرفة القائمة على التطبيق.

يقول جيكوب وهيلستروم (2000:2):

> *في كتاب الإنتاج الجديد للمعرفة يطرح جبونز وزملاؤه ادعاءين صارا ممثلين رمزيين في الجدل الدائر حول مستقبل الأكاديميا. الأول أن طبيعة إنتاج المعرفة يجري عليه تحول من النمط (1) (العملية المنطلقة من الجامعة) إلى النمط (2) (وهو إنتاج معرفي يتجاوز التخصصات، يعمل الأكاديميون فيه مع المستخدمين وأصحاب الشأن لإنتاج المعرفة في موقع تطبيقها). الثاني هو أن عملية النمط (2) هذه أرقى من النمط (1). ومن منظور اجتماعي يسهل تفسير الدلالة الرمزية لهذين الادعاءين. فهما يمثلان عنوانًا مناسبًا تجتمع تحته قضايا تتدرج من علم المعرفة*

حتى سياسات العمالة في الجامعة، كما يمكن أن يُعدَّا مسوغًا شرعيًا لتدهور الجامعة بوصفها الموقع المركزي لإنتاج المعرفة.

ويوضح جبونز (1998:5) هذا الموقف في ورقة قدمها في مؤتمر التعليم العالي باليونسكو عام 1998:

أعتقد أنه يتوافر الآن من الأدلة ما يكفي لإثبات أنه بدأ ظهور مجموعة مميزة من التطبيقات الاجتماعية والمعرفية الجديدة تختلف عن تلك التي تحكم النمط (1) وتنتشر هذه التغيرات في كافة ألوان الطيف البحثي، ويمكن وصفها بعدد من الصفات، إذا وضعت معًا، أظهرت ما يكفي من التجانس الذي يشير إلى صعود نمط جديد للإنتاج المعرفي. ويمكن من الناحية التحليلية استخدام هذه الصفات لتحديد الاختلافات بين النمط (1) والنمط (2).

يرى جبونز (1998) أنه في النمط (1) تتولد المشكلات وتحل وفق مصالح مجتمع أكاديمي ما، ويختلف الأمر في النمط (2)؛ حيث تنتج المعرفة في سياق التطبيق، وتخرج المشكلات من ذلك السياق. ويواصل جبونز مبيّنًا أن النمط (1) تخصصي والنمط (2) متجاوز للتخصصات. والنمط (1) "يتصف بتجانس نسبي في المهارات"، في حين أن النمط (2) يتسم بالتنوع. ولهذه التغيرات في إنتاج المعرفة نتائج واضحة فيما يخص الأشكال التنظيمية. ففي النمط (1) يحتفظ النموذج التنظيمي الهرمي بشكله. وعلى خلاف ذلك ففي النمط (2) "يفضل التنظيمات الأقرب إلى الاستواء، والتي تستخدم بنى تنظيمية غير دائمة." ومن ثم فإن النمط (2) يتسم بقدر أكبر من "قابلية المساءلة الاجتماعية ومراجعة الذات"؛ لأنه "ينطوي على منظومة لمراقبة الجودة أكثر اتساعًا" تضم "مجموعة من الممارسين أوسع وأقرب إلى كونها مؤقتة وغير متجانسة، بشأن مشكلة تم تعريفها في سياق محدد ومسمى".

وثمة سؤال يتعلق «بطبيعة» الدليل الذي يقدمه جبونز والمنظور الاقتصادي الذي يتبعه، والإطار التحليلي الذي يطوره. أولاً، لا بد أن نتذكر أن جبونز يقدم ورقته بوصفها

جـزءًا مـن مساهمة البنك الدولـي في مؤتمر دولـي. ثانيًا، تعكس المسلمـات الأساسية للورقـة منظورًا متسقًا مـع المنظور الاقتصادي للبنك الدولي الـذي يعتمد على تحولات فـي بعض عوامل العرض والطلـب. وثالثًا، وضع الإطار التحليلـي لنمطي (1) و(2) في النظـم المعرفية لدراسة تاريخ اعتماد الأعداد في التعليم العالي وطبيعة مبدأ التنافسية فـي الاقتصـاد العالمي. ويحدد جبونـز التغيرات التجريبيـة الكبرى بأنها تنـوع التعليم العالـي و"مركزية المعرفة ورأس المال الفكري، في عملية الابتكار التي أحدثتها عمليات العولمـة." مـن الواضـح أن جبونز يتبـع منظورًا اقتصاديًـا كلاسيكيًا جديـدًا في رؤيته للمعرفة،برغـم أنه يذكر مصدرها، كما أن موقفه ملتـوٍ نظريًا،وأدلته محدودة وخلافية بطبيعتهـا. فالنظرية التي يقدمها لا تستند لأدلة متينة، بل يمكن القول: إنها تمثل ضمنًا وصفة سياسية كلاسيكية جديدة من البنك الدولي.[1]

وحتـى الإطار التحليلي نفسه يمكن اختراقـه من جهات عديدة. يلخص ستيف فولر (Steve Fuller 2000, p. xii) حشـدًا مـن الانتقـادات، إذ يقـول: "أشد سمات «مقولة النمطيـن» زيفًا ليس فقط اعتبار أن النمطيـن يستبعد أحدهما الآخر بل إنهما مجتمعان يشمـلان كل شيء، أي لا يتركان احتمالات أخـرى." وإن ادعاء الإقصاء المتبادل، الذي يميـز النمطين، مـن شأنه أن يلقي بسحابة مـن الغموض على أسئلـة كثيرة فيما يخص تفاعـل نوعـي المعرفة، لو كان لهمـا وجود فعلي بالصيـغ التي يدعيها جبونـز. أليس ما يقولـه الرجل مجرد إعادة صياغة للتمييز التقليدي بين المعرفة العملية والنظرية؟ فإذا كان الأمـر كذلـك، يتبيـن أن جبونز قد غفل عـن مناقشات وأفكار قدمهـا فلاسفة مثل فيتجنيشتاين وهايدجر وبولاني التي تقول: إن المعرفة العملية غالبًا ما تحوي بعدًا باطنًا يعتمـد علـى الخلفية الثقافية، يصعب التعبير الصريح الكامـل عنه، أو حتى التعبير عنه من حيث المبدأ، فيتيح تحويله إلى شفرة يسيرة قابلة للتداول. بتعبير آخر ثمة فهم جديد لعملية إنتاج المعرفة يثبت أن أجزاءً من المعرفة الضرورية للنمو الاقتصادي تتخذ شكلاً

(1) ربما كان من المفيد مقارنة رأي جبونز برأي ليوتارد الذي يخالفه (Lyotard (1984) Readings (1996) and Olssen (2002).

محليًا وضمنيًا هو شكل "اعرف كيف". وهذه الأجزاء من المعرفة لا يسهل تقنينها أو نقلها من البشر ودمجها في عمليات معرفية.

إعادة تعريف المعرفة والبحث: أهو موت مفهوم البحث غير المقيد؟

بغض النظر عن عيوب تمييز جبونز، فبالفعل هناك ضغوط جديدة تسعى للتضييق على الجامعات، وتحشد القوى ضد أشكال المعرفة والبحث التقليديين. وبدلاً من تحديد نمط جديد أو فئة جديدة من المعرفة، فالإستراتيجية الأفضل في رأينا هي تعريف العمليات والآليات والإستراتيجيات التي تؤدي إلى توظيف المعرفة.إن التغييرات في هذا النمط من المعرفة لا يمكن في رأينا أن تُفصل عن قضايا تتعلق بالسعي إلى التحكم والسيطرة الخاصة على الجامعات. وإن إنتاج المعرفة ذات القيم التطبيقية لا بد أن يحدد سياقها، استجابة للقوى الجديدة التي تدفع التنافس العالمي، الذي يعمل بدوره على تقويض استقلالية الجامعات بوصفها مراكز للبحث المتجرد المستقل الذي يميز الجامعة الليبرالية داخل سياقات عالمية أو وطنية محددة.

تمارس أشكال التحول الليبرالية الجديدة ضغوطًا بنيوية تعدّل العلاقات بين التدريس والبحث والمعرفة. فالضغوط التي تسببها المصروفات المتدرجة حسب مكانة الجامعة، ستساعد على زيادة قابلية الجامعات للاستجابة لبنية السوق. فإن "المصروفات الدراسية المتغيرة" هي في واقع الحال شكل من "القرض الطلابي"، لا بد أن يرده الطلاب بعد إتمام التعليم المطلوب. وقد تعد هذه المصروفات شكلاً من الضرائب المستهدفة، ولكن أثرها المتوقع على الجامعات من شأنه أن يزيد استجابتها لمؤشرات السوق. فلن يقبل الطلاب على اختيار المسارات الدراسية المرتبطة بوظائف يصعب الحصول عليها ولا تدر عائدًا طيبًا في السوق. وسيكون كذلك من السهل على الجامعات أن تبخس قيمة البحث غير المقيد، كما أن التخصص التقليدي القائم على مواد لا يسهل ترجمتها في المنظومة المهنية – كالرياضيات – سيلزم تعديله بطرق مبسطة عن طريق ربطها بمواد جديدة عليها طلب متزايد (مثل الموسيقى والتسجيل الصوتي). أما مسارات المواد التقليدية – مثل الفلسفة – فستتدهور؛ إذ سيفضل عليها مسارات يمكن أن تجذب الطلاب.

إن نظـام تمويل الجامعات،كما يعمل به حاليًا، يحشد الجهود ضد البحث غير المقيد لصالـح أشكال من البحث والتدريس محددة البرامج. يصف آدمز وبخرادنيا (Adams and Bekhradnia 2004) كيـف يتغـير «نظام الدعم الثنائـي» البريطاني للتعليم العالي ليحدث تمييزًا ضد البحث والتدريس غير المقيدين. فقد نشأ نظام الدعم الثنائي بالأساس من خلال "التقاليد والتطبيق والملاءمة السياسية" (ص3).

وقد وفر هذا النظام أساسًا واحدًا للأغراض العامة (كان مخصصًا لأجل UGC حتى عام 1989، وبعدها HEFCE) مع خط ثانٍ منافس من ميزانيات محددة المشروعات من خـلال مجالس البحـث والجهات الخيرية والصناعية. وتعتمد أمـوال مجالس التمويل في المملكة المتحدة على اختبار تقييم الأبحاث، الذي يقيس حجم البحث الجامعي وجودته، أمـا منح تمويل المشروعـات فيتوزع حسب عروض متنافسة تخضـع للمناقصة. وقد مثل منـح تمويل المشروعات حجمًا كبيرًا في جانب المنح الكبيرة والتمويل الأساسي مما أتاح للجامعات مساحة من الحرية فيما يخص استثمار أموال الأبحاث.

يقول آدمز وبخرادنيا: إن طبيعة النظام تغيرت تغيرًا طفيفًا في منتصف الستينيات من القرن العشريـن عندما توسع نظام المجلس. فبرغم تمتع الجامعات في ذلك الوقت بحريـة كبيرة في إنفـاق المنح، الأمر الذي أكده تقريـر ميريسون عام 1982 (ABRC/UGC 1982)، الذي وصف منحة لجنة المنح الجامعية بأنها تمكن الجامعات من إجراء الأبحـاث التـي تحددها، فمع حلول عام 1987 يمكن رؤية مـدى التغير بوضوح في تقرير (ABRC (ABRC 1987) الذي يقول إن:

> *الأمـوال الجامعيـة المخصصة لدعـم الأبحاث لها هدفـان: الأول دعم مستوى أولـي من النشاط البحثـي لكافة الهيئـات الأكاديمية بالجامعة. والثانـي دعم المعمل "الراسخ" الذي يتيح إجراء الأعمال التي يدعمها مجلـس الأبحاث وغيـره من الهيئـات التمويلية (ورد فـي: Adams and Bekhradnia 2004, p. 4).*

وثمـة مخـاوف تنشأ هنا، فبرغم أن مجلس موارد الأبحاث، ومجلس التمويل زادا مجمل المخصصات، فإن النصيب النسبي من مجلس التمويل قد انخفضت قيمته. وكما

يقـول مـاي (2003): كان من آثار ذلك فرض قيود على نوع الأبحـاث المنفّذة مع زيادة عـدد الأبحـاث المطلوبة مقابـل الأموال المنفقة. وفـي ظل هذه الظـروف سيمثل إنفاق مجلس الأبحاث انتقائية تنظيمية تهدف إلى زيادة المخرجات البحثية حسب التكاليف. وإن زيـادة الاتجـاه نحو تمويل التكاليف المباشرة للأبحـاث فقط وترك الجامعات تمول تكاليـف البنيـة التحتية من المنح الأساسية يزيد من حدة هـذه العملية ويمثل وسيلة من وسائل خفض تكلفـة المخرجات البحثية، ويترتب عليه بطريقة غير مباشرة نزع الصفة المهنيـة التخصصيـة عـن العمالـة الأكاديمية، حيـث إن التحكم في متغيـرات كالوقت المخصص لكل عمل سيخرج عن سيطرة الأكاديميين أنفسهم.

يقول آدمز وبخرادنيا (2004:2): "كانت النتيجة تزايد منح المشروعات المربوطة بقاعـدة بحثية غيـر مناسبة وترتب على ذلـك تدهور جزئي في قـدرة الأكاديميين على إجراء أبحاث غير مقيدة واستهلاك جزئي للبنية التحتية البحثية." وقد تسبب الانخفاض العـام في نسبة ميزانيات البحث العام، والمنح المحـددة المشروع التي تقدمها مجالس الأبحاث في الحد من قدرة الجامعات على الحفاظ على وظيفة الدعم الثنائي التاريخية" (ص6). يقول آدمز وبخرادنيا: إنه فيما يخص التنظيم العام للتمويل، فإن جانبي نظام الدعم الثنائي يخصصان الميزانيات بطريقة شديدة الاتساق.

كذلـك هناك اتساق كبيـر بين الأموال التي تتلقاها الجامعـات من مجالس التمويل وما تتلقاه على شكل منح، ودخول تعاقدية من مجالس الأبحاث والهيئات الخيرية وغيرها مـن المصادر. فالجامعات التي تتلقـى قدرًا أكبر من أحد هذه المصـادر تتلقى المزيد أيضًـا مـن غيره من المصادر، وفي المقابـل فالتي تتلقى قدرًا قليلاً مـن أحد المصادر تتلقى قليلاً من غيره.

الخلاصة

هـل تسمح شبكة القـوى غير المستقـرة هذه بمساحـة لوجود الحريـة الأكاديمية. مـن غيـر الدقيق أن ننفي وجـود مثل هذه المساحات كمـا أنه من الخطـأ أن نقول: إنها كانت موجـودة في شكل خالص غير مقيد. فثمة مصادفـات سعيدة وارتباطات تحكمها

المصادفة ستسمح حتمًا بازدهار بعض الأكاديميين في البيئة الجديدة. حيث سيتمكن بعضهم من إعادة تصميم المسارات، بحيث تدمج مجالات خبرتهم وتخصصاتهم الأصلية في برنامج جديد يتسم "بجاذبية السوق". وسيواصل بعضهم إجراء الأبحاث بالطريقة التي اعتادها مع مواجهة بعض الضغوط عليهم من جهات عليا، وتقدير كبير من مؤسساتهم وأقسامهم. وبرغم أن هذه الفرص لا بد ستستمر، فإن الاتجاه العام هو نحو عملية يتم فيها نزع المهنية التخصصية عن العمالة الأكاديمية، مما يحدث آثارًا سلبية على ما يرتبط بأدوارهم من مجالات. صحيح أنهم ربما لن يملى عليهم ما يكتبون، ولكن السياق والقيود الزمنية التي تفرض على أنواع معينة من البحث توازيًا مع متطلبات إدارية وتعليمية متزايدة، والضروريات المحددة من الخارج التي تفرضها شروط اختيار تقييم الأبحاث وغيره من عمليات التوكيد، هذه القيود من شأنها أن تحد من انطلاق هذه الأبحاث بصورة كبيرة.

إن «جيوب الحرية» أو ما يشبه الحرية ستستمر. ولكن عمليات الإصلاح الجارية ستسبب هدمًا يتمثل في حدوث تحول في النمط التنظيمي، وتحول في المنهجية المعرفية بالمعنى الذي يستخدمه فوكو، في حين أن القيم الليبرالية القائمة على مرجعية المهني – الأكاديمي وخبرته هي إلى زوال بطيء، ودون أن يشعر أحد، تاركةً مكانها لتحكم نظام ليبرالي جديد. وهو نظام تنتقد فيه معايير المهنية بوصفها أشكالاً من السلوك "الساعي للتشرذم"، وتحل محلها نماذج إدارة الخط [الإنتاجي] تمنح سلطة الرقابة على البحث والمعرفة للمديرين التنفيذيين، وجهات التمويل والحكومات. فالذي نشاهده حاليًا هو نهاية الجامعة الحداثية الليبرالية.

8